FORMAR PARA INVESTIGAR, INVESTIGAR PARA FORMAR EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

ANTONIO ERNESTO GÓMEZ RODRÍGUEZ
Mª PILAR NÚÑEZ GALLEGO

FORMAR PARA INVESTIGAR, INVESTIGAR PARA FORMAR EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Formar para Investigar, Investigar para Formar en Didáctica de las Ciencias Sociales

Formar para Investigar, Investigar para Formar en Didáctica de las Ciencias Sociales

EDITORES:

ANTONIO ERNESTO GÓMEZ RODRÍGUEZ
Mª PILAR NÚÑEZ GALIANO

Asociación Universitaria del Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales

© Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales
© de esta edición Editorial Libros Activos, S.L. E.S.L.A.
D.L. MA-523-2006
ISBN: 84-689-6885-4
Imprime: Gráficas DIGARZA, S.L.
Plaza de los Angeles Nº 3 - 29011 Málaga

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 13

I INVESTIGAR PARA FORMAR **17**

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LAS AULAS. EL EJEMPLO FRANCÉS

Nicole Tutiaux-Guillon 19

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA: POSIBILIDADES Y POSICIONES DE INVESTIGACIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN FRANCIA

Jean-François Thémines 39

CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO

Jesús Estepa Giménez, José María Cuenca López y Rosa Mª Ávila Ruiz 57

LA INVESTIGACIÓN EN EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DE PROFESORES

Sergio Merino 67

¿PUEDE EL PATRIMONIO CULTURAL SER UN RECURSO EDUCATIVO RELEVANTE EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA? SUGERENCIAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Neus González Monfort 75

UN CASTILLO DE USAR Y TIRAR: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Aurora Almagro Navarro, Carmen Baeza Verdú, Josefa Méndez Hernández, Pedro Miralles Martínez y Elvira Pérez Egea 89

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: DATOS DE UNA INVESTIGACIÓN, RETOS PARA LA FORMACIÓN

María Paula González Amorena 101

BASES PARA UNA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

José Luis De Los Reyes Leoz 111

EL PROFESORADO Y LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO: LA FORMACIÓN DE NUEVOS PROFESIONALES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Abilio Daniel García González 121

EL TIEMPO HISTÓRICO: REPRESENTACIONES Y ENSEÑANZA. ESTUDIO DE CASOS DE ESTUDIANTES DE FORMACIÓN INICIAL

Antoni Santisteban Fernández 129

CÓMO ENTIENDEN Y SELECCIONAN LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO Y EN QUÉ MEDIDA INCORPORAN ALGUNAS DE LAS IDEAS QUE SE LE PROPORCIONAN EN LOS PROGRAMAS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE 3º CURSO DE ED. PRIMARIA

Pilar Rodríguez Blanco y José Armas Castro 141

EL INICIO DE LA CLASE DE HISTORIA DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNO: UNA DIMENSIÓN SIGNIFICATIVA Y NO MUY ESTUDIADA

Nicolás Martínez Valcárcel, Mª Elena Martínez Molina, Elisa Navarro Medina y David Hidalgo Giménez 155

APORTES DE LA METODOLOGIA CUALITATIVA A LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL AULA UNIVERSITARIA

Sandra Susacasa yAna Candreva 167

LA HISTORIA DE ESPAÑA EN EL BACHILLERATO. ¿CONTRIBUYE SU ESTUDIO A LA COMPRENSIÓN DE LOS GRANDES PROBLEMAS Y PREOCUPACIONES DE LA SOCIEDAD?

Antonio Pérez García y Carlos Guitián Ayneto 177

IDEAS PREVIAS SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

María Isabel Vera Muñoz, Maria Carmen Soriano López y Francisco Seva Cañizares 187

ELABORACIÓN DE UNA BASE DE DATOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA QUE COMPRENDE UN ESTUDIO DE DIEZ AÑOS Y DOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA

Nicolás Martínez Valcárcel, Loreto Conesa Almagro, Pedro Miralles Martínez y Francisca Colomer Pellicer 199

II – FORMAR PARA INVESTIGAR 207

CULTURA, CAMBIOS Y OPCIONES: AL'ANDALUS Y LOS RETOS EN LA EDUCACIÓN DE LA HISTORIA

Chris Husbands 209

LA ARTICULACIÓN INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN EN FRANCIA EN LAS POSICIONES ACTUALES DE INTEGRACIÓN DE LOS IUFM EN LA UNIVERSIDAD: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA

Anne Le Roux 223

SABERES Y PRÁCTICAS DOCENTES CON EL USO DE ATLAS MUNICIPALES ESCOLARES

Andrea Coelho Lastória, Amanda Regina Gonçalves y Adriano Rodrigo Oliveira 245

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SUS SIGNIFICACIONES

Alicia Graciela Funes 255

CONCLUSIONES DE UNA INVESTIGACION EN FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO

Cecília LLobet Roig 267

LA HISTORIA RECIENTE: INVESTIGAR PARA ENSEÑAR Y FORMAR DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Miguel Jara, Victor Salto y Alicia Graciela Funes 275

III - LA FORMACION DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN LA CONVERGENCIA EUROPEA 285

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: RETOS E INTERROGANTES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

María Sánchez Agustí 287

PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ana Mª Aranda Hernando 303

INVESTIGANDO NUESTRO MUNDO (6-12). Un proyecto para la formación de maestros de Educación Primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales

Gabriel Travé González 319

LAS TICs EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL. UNA PROPUESTA DIRIGIDA A LA CONVERGENCIA EUROPEA EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

José María Cuenca López y Jesús Estepa Jiménez 343

LA CONVERGENCIA EUROPEA VISTA POR LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Ana María Alonso Gutiérrez y Luis Tarrío Sanjurjo 355

EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LA UNIVERSIDAD. Una experiencia de asignatura en créditos europeos (ECTS)

Jesús Granados Sánchez 371

UNA FORMACIÓN DE CALIDAD ANTE EL EEES: SU APLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Francisco Javier Trigueros Cano y Fátima Sánchez Galindo 381

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA EDUCACION INFANTIL, CON LA INVESTIGACIÓN DE FONDO (CICLO 3-6 AÑOS)

Antoni Gavaldà 389

FORMAR PARA COMPLEJIZAR EL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN CIENCIAS SOCIALES. RESISTENCIAS Y OPORTUNIDADES

Nicolás de Alba Fernández 399

LA INVESTIGACIÓN COMO PRINCIPIO EDUCATIVO. RELEVANCIA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Francisco F. García Pérez 409

PLANTEJAMENT DE TRES COMPETÈNCIES SOCIALS PER AL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Rosa M. Medir y Mercè Junyent 419

FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA E HISTORIA EN PORTUGAL E IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO DE BOLONIA

Sérgio Claudino 429

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE LOS NUEVOS RETOS DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Carmen Fernández Rubio y Antonio Mesonero Valhondo 439

INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XXI estamos asistiendo a la configuración de un homogéneo sistema educativo universitario de ámbito europeo. Es, sin duda alguna, una interesante medida derivada del proceso de convergencia que está teniendo lugar en todos los países que integran la Unión Europea. Ahora bien, una medida de esta naturaleza exige y obliga a que nuestras universidades revisen y actualicen la totalidad de sus titulaciones y currículos, hasta el punto de que al unificarse los criterios profesionales han de modificarse los criterios de formación a los que deberán acogerse en el futuro los ciudadanos y ciudadanas europeos.

Como es evidente, en atención a su carácter universitario, la formación del profesorado -en sus distintos niveles educativos- no puede permanecer al margen de este proceso y procede acometer una nueva reforma de los planes de estudios. Una medida que hace que quienes nos interesamos y dedicamos a la formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales, permanezcamos una vez más, a la expectativa de lo que pueda acontecer en esta reforma.

Y es que si revisamos las reformas educativas y los planes de estudio de formación de profesores acometidas en nuestro país desde la transición política, se observa la constante de que a lo largo de estos años, con independencia del signo político de los gobiernos, se hayan aplicado reformas en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria, mientras que se mantuvo estático e inamovible el modelo y el currículo de formación del profesorado de Enseñanza Secundaria.

Frente a esta circunstancia, cada vez con mayor frecuencia y reiteración, los medios de comunicación ponen de manifiesto que nuestrs Institutos no pasan por sus mejores momentos y que el profesorado de esta etapa educativa está atravesando una profunda crisis. Es obvio que esta situación responde a numerosas y diversas razones, pero no es menos cierto que el modelo que en estos últimos años se ha venido manteniendo en la formación del profesorado resulta obsoleto y totalmente inadecuado para acometer la formación y la educación de la totalidad de los jóvenes españoles, unos jóvenes cuyos hábitos de vida y modelos culturales han experimentado profundos cambios en los últimos treinta años.

En este punto, la necesidad de converger en un marco europeo común de formación del profesorado aumenta las expectativas para que de una vez por todas, se actualice el modelo y el currículo de la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria.

Pero hay también otras consecuencias derivadas del proceso de convergencia universitario que afectan a la formación del profesorado de los niveles educativos previos. La primera es la ampliación del nivel de formación; esto significa que a partir de ahora, el profesorado de Infantil y Primaria recibirá una formación correspondiente a un nivel «de grado» similar a la del resto de titulaciones universitarias, circunstancia que debería posibilitar una distribución mucho más holgada de las materias que integran el currículo de formación.

La segunda consecuencia viene dada por la introducción de un nuevo modelo de asignatura que modifica sustancialmente el concepto tradicional de asignatura, ya que atribuye una extraordinaria importancia a las actividades y al tiempo que el alumnado ha de destinar a los aprendizajes: los créditos de formación.

La tercera circunstancia está marcada por la exigencia de reducir el número de especialidades de maestros de Enseñanza Primaria; está suficientemente admitido que la proliferación de especialidades derivadas de la puesta en marcha de la LOGSE no ha sido muy afortunada y ciertamente, ha generado más inconvenientes que ventajas, a la vez que ha distorsionado la formación del alumnado de las diversas especialidades.

Todas estas circunstancias afectarán al Área de Conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales y pondrán a prueba la capacidad de nuestros Departamentos para diseñar, construir y desarrollar un currículo que responda a los problemas derivados de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Un currículo que deberá atender la formación de un nuevo modelo de profesional, capacitado no sólo para converger con otros profesionales europeos, sino para tomar decisiones educativas en unos contextos sociales cada vez más complejos, inciertos y dinámicos.

En anteriores publicaciones de la Asociación habíamos abordado la importancia que en el ámbito de la formación del profesorado tienen cuestiones relativas a la multiculturalidad, las tecnologías de la información, las nuevas áreas emergentes como la educación para la ciudadanía, etc.; en otras, habíamos analizado la investigación y la práctica educativa.

En esta ocasión volvemos a insistir en el binomio investigación-formación, porque estamos convencidos de que para desarrollar una Didáctica de las Ciencias Sociales que responda a los restos anteriormente señalados, es imprescindible que una y otra estén estrechamente relacionadas, ya que constituyen los ejes que han

de sostener, justificar e impulsar nuestra actividad universitaria cotidiana, articulada en torno a la práctica docente y a la investigación didáctica.

El resultado creemos que no ha podido ser más satisfactorio: treinta y cinco trabajos abordan las cuestiones reseñadas desde perspectivas muy diversas. La mayoría de las aportaciones reflejan lo que se está haciendo y proponiendo en España en nuestro campo. Otras recogen el estado de la cuestión en el campo de la Didáctica de la Geografía y la Historia en Francia, con interesantes y elaboradas reflexiones de especialistas galos, mientras que para recapitular sobre la formación del profesorado de Historia contamos con una sugerente visión anglosajona.

Esperamos que esta publicación contribuya a estimular tanto el desarrollo profesional como la participación del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales en las transformaciones que hay que abordar en el campo de la formación del profesorado y que la sociedad española nos demanda con urgencia.

Los Editores

I

INVESTIGAR PARA FORMAR

LAS INVESTIGACIONES EN DIDÁCTICA SOBRE LA CLASE DE HISTORIA O DE GEOGRAFÍA: BALANCES Y REFLEXIONES

Nicole Tutiaux-Guillon.
tutiauxguillon@wanadoo.fr

IUFM de Lille, Francia

EL EJEMPLO FRANCÉS

Investigadora en didáctica de la historia-geografía, lo esencial de mis trabajos ha respondido a dos preocupaciones: conocer mejor la enseñanza efectiva en sus modalidades y en sus efectos, y particularmente conocer mejor las formas de la interacción entre profesores y alumnos; proponer situaciones enseñanza y/o de formación diferentes de las formas dominantes. Me detendré sobre todo en las investigaciones descriptivas–interpretativas-, por una parte porque éstas son quizás más originales y por otra, porque plantean cuestiones que me parecen interesantes desde el punto de vista de la investigación y de su lugar social. Apenas analizo sus efectos sobre la formación misma, contentándome con esbozar algunas ideas aproximadas, dejando ese tema a J. F. Thémines. Las investigaciones que voy a evocar en esta intervención son a la vez investigaciones «sobre el terreno» donde los investigadores han ido a observar clases e investigaciones que tratan de extraer estructuras, recurrencias entre las diversas situaciones observadas. Las variantes entre profesores siendo a menudo aminoradas. En este sentido, sobre todo aprovechando los trabajos de Thémines y de Allieu-Mary[1], dejo de lado también una cuestión que no ha entrado hasta hace muy poco en las investigaciones en didáctica: la función de los profesores como protagonistas, como sujetos que construyen sus elecciones, sus prácticas, sus referencias, su identidad. Por el contrario yo trato de poner el acento sobre las cuestiones, las metodologías, las referencias teóricas que me parecen alimentar discusiones más allá del ejemplo francés al que me refiero.

[1] Cuando Lautier aborda la cuestión lo hace en términos de sociología de la educación y no en tanto que didacta de la historia, asignándole una importancia particular a las « funciones» (Lautier, 1997 y sobre todo 2001)

Por definición, el campo didáctico engloba objetos muy diversos y puede interesarse por cuestiones variadas: los conocimientos enseñados comprendidos en sus referencias científicas y políticas, los conocimientos trabajados por los alumnos en clase, las formas de enseñanza, es decir también las prácticas, los soportes de esta enseñanza; lo importante se declina entre enseñanza primaria y secundaria. Globalmente las cuestiones que han mantenido los investigadores franceses exploran un poco todas estas direcciones. Pero, ¿qué sabemos de la enseñanza efectiva y de cómo se ha establecido?

BREVE DESCRIPCIÓN MODELIZANTE...

Antes de entrar en el análisis de las investigaciones dedico algunos breves párrafos a la descripción de las prácticas dominantes en la enseñanza de la historia-geografía. Evidentemente el aparente «realismo» de esta descripción es un señuelo: es el fruto de una reconstrucción a partir de varias investigaciones sobre la enseñanza de la historia o de la geografía[2]... pero me parece sin embargo útil para introducir el funcionamiento de la enseñanza de nuestras disciplinas en Francia permitirles compararla con lo que ustedes conocen y al mismo tiempo darles alguna idea de los resultados de las investigaciones empíricas a las que me refiero inmediatamente.

En la escuela elemental las prácticas son muy homogéneas. La historia y la geografía se enseñan mejor por la tarde, correspondiendo la mañana a la trilogía lectura-escritura-cálculo. Normalmente, cada tema estudiado corresponde a una secuencia de dos o tres lecciones de 40-50 minutos cada una. La lección comienza a menudo con una presentación del trabajo y a veces de los aprendizajes en juego. El final está por el contrario poco formalizado. La clase se apoya al menos sobre uno, a menudo dos o tres soportes documentales, o incluso más en las sesiones llevadas a cabo por maestros «innovadores». La mayoría de estos soportes documentales son textos (sobre todo en historia), mapas (sobre todo en geografía) e imágenes. Son tomados siempre como sustitutos de lo real, reflejos exactos del pasado y del presente y los mejores son, según los profesores, los que parecen más «concretos», más «reales». Las consignas y las cuestiones invitan a los alumnos a leer, a observar atenta y exactamente, a extraer informaciones, raramente más. Esta forma de hacer responderá a la preocupación de motivar, de evitar el aburrimiento, de permitir a los alumnos participar en la clase... más que a la de permitir la construcción de conocimientos. Los alumnos escriben a menudo, interviniendo también en la construcción de lo que se llama «huella escrita» que figura en el cuaderno. El conocimiento formal está constituido sobre todo por conocimientos factuales incluso si una gran minoría de lecciones conlleva un trabajo sobre nociones. En cuanto a las competencias, si se las traduce en «saber hacer», es sólo manifiestamente por la experiencia repetida que ellas adquieren sin que los enfoques efectuados sean objetivados y/o analizados.

Las formas dominantes son, a partes iguales, una alternancia de breves trabajos

[2] INRP 1989, Audi, Cremieux

por grupos y de breve repetición magistral dialogada, o una clase magistral dialogada. El trabajo de grupo único es más raro, quizás porque los profesores no lo presentan a los observadores. Son las respuestas de los alumnos las que (aparentemente) hacen avanzar la lección y la construyen. De su yuxtaposición el maestro saca el texto de la clase. Él puede también escuchar las preguntas de los alumnos, responder a sus peticiones inmediatas, aportar complementos de información o de documentación en función de su interés, con una preocupación por preservar la espontaneidad. Pero es la «palabra magistral» la que organiza la clase; es el maestro el que pide a los alumnos preguntas que apuntan a la respuesta que permite proseguir el trabajo. Si las respuestas de los alumnos se comparan y discuten es para elegir lo que el maestro juzga pertinente. Es el maestro el que ha escogido los auxiliares de la lección, él es el que plantea o elige las cuestiones útiles para su análisis. Es él el que distribuye la palabra, retiene o no una respuesta, una pregunta, una observación proveniente de los alumnos. E incluso en una quinta parte de las lecciones observadas, el maestro dicta el resumen.

Este modelo dominante revela una especie de mixto, concediendo una amplia parte a la participación de los alumnos gracias a un trabajo sobre numerosos documentos, pero manteniendo al profesor en su posición central en la definición del conocimiento que hay que producir y calificar. La oposición transmisiva/constructivista oída con frecuencia en Francia cuando se trata de juzgar la enseñanza apenas parece pertinente. En la escuela elemental la enseñanza de la historia o de la geografía transmite información pero sin que ésta esté caracterizada como conocimiento a aprender (y además sin que su memorización sea evaluada frecuentemente). Las pedagogías activas influyen muy claramente en las prácticas, los alumnos son puestos en acción pero sin que se trabajen los enfoques intelectuales más fructíferos en materia de aprendizajes o de pensamiento de lo social. La construcción de los conocimientos se edulcora como investigación de informaciones puntuales. El modelo está más inspirado por la preocupación de evitar el aburrimiento y favorecer el descubrimiento o el asombro que por enfoques teóricos de la disciplina o del aprendizaje.

En la secundaria, las clases observadas son muy homogéneas pero en parte se hacen cosas diferentes de lo que se hace en la escuela elemental. Las investigaciones se han preocupado más de los contenidos enseñados. La *vulgata* apenas tiene en cuenta los avances de la historiografía. A veces los profesores rechazan enfoques recientes en nombre de la necesaria simplificación de los contenidos: como si los trabajos más antiguos, convertidos ya en «clásicos» fueran fatalmente los más simples. La historia se ha instalado sin demasiadas sacudidas en esta tradición a pesar de las querellas de los años 1970. La geografía escolar ha evolucionado mucho más desde hace treinta años, en proximidad creciente con la geografía científica, pero también con una heterogeneidad creciente de los contenidos. Y algunos profesores tienen dificultades para reconocer la geografía en análisis que interpretan una pluralidad de escalas y una complejidad de las posiciones y de las prácticas espaciales. Si la «problemática» se ha convertido en un paso obligado, un hilo conductor explícito en el aula, ésta es presentada como una aproximación

evidente e incluso como una cuestión puramente escolar, una ventana que enmarca la realidad: precisamente inscritos bajo una problemática explícita los contenidos continúan siendo cosificados. La historia y la geografía enseñadas se imparten para (comprender) la realidad del mundo y no como un relato, una interpretación. Priman los conocimientos factuales y nocionales. Parecen emerger documentos omnipresentes y a menudo numerosos. Estos documentos raramente se someten a crítica en historia y casi nunca en geografía. Ni su pertenencia como fuente ni su credibilidad como vector de conocimiento son puestos en duda: los manuales o el profesor garantizan su pertinencia y veracidad. Son sustitutos de lo real. El «buen documento», según los profesores, es aquel que se adecua mejor a la realidad que el profesor quiere mostrar/analizar, que permite sacar el máximo de informaciones pertinentes sobre el objeto estudiado. Estos textos, imágenes, gráficos diversos, mapas, películas, son raramente cuestionados a no ser para extraer de ellos informaciones factuales[3]. Las interpretaciones, las puestas en relación son el hecho del profesor. Sin embargo, no se dan como tales sino como «realidad».

La clase magistral dialogada domina incluso si se desarrollan tipos de trabajos prácticos, con cuestionamientos bastante próximos a los de la clase dialogada. La costumbre quiere que los alumnos participen. La costumbre quiere también que el profesor sea quien enuncie lo esencial, quien formalice e institucionalice el conocimiento en coherencia con sus prioridades. Las dificultades de tiempo, la preocupación por transmitir suficientemente conocimientos imponen que el diálogo se desarrolle rápidamente y sin choques. Querer hacer participar al máximo de alumnos lleva a limitar el esfuerzo intelectual que se pide a la clase. La realidad parece exponerse sin dificultad a la comprensión. Sobre todo se exige a los alumnos lo que ya saben porque ellos lo han aprendido, porque es su cotidiano, porque esto revela «sentido común» o lo que ellos pueden destacar en un documento. Las respuestas formuladas y aceptadas se limitan a una palabra, a una frase. El profesor no pide más que excepcionalmente una argumentación[4]. Dirige el diálogo de tal forma que el riesgo de errores o de vagabundeos se reduzca al mínimo; juzga las respuestas en términos de verdadero/falso y las integra al texto que ha previsto. Únicamente los estudios de casos en geografía en el instituto parecen introducir verdaderas rupturas en estas prácticas. Además es la lógica deseada, prevista por el profesor que preside el diálogo; es excepcional que un alumno intente modificar la clase; más excepcional todavía si esto se produce, que el profesor haga «droit». Las actividades dominantes de los alumnos son la escucha, la toma de apuntes, la lectura analítica de documentos. Se trata de eso, de lo que permite seguir la clase, manifestar su comprensión de las expectativas del profesor, y no de actividades que comprometan la comprensión de las situaciones históricas o geográficas estudiadas. Además el ritmo rápido del diálogo, cercano a la conversación, no favorece la reflexión. La clase dialogada responde a lo mejor, a los decires dichos

[3] Salvo cuando se trata de documentos que emanan de un protagonista histórico mayor, en el cual los alumnos son invitados a decir su punto de vista o sus intenciones.

[4] En este sentido la investigación de Allieu-Mary trata sobre situaciones excepcionales y a menudo experimentales (en Douaire, 2004)

de los profesores, a la preocupación de administrar a la vez transmisión de conocimientos, dificultad de tiempo, nivel de los alumnos. Es sin embargo una minoría la que lo juzga eficaz (Lautier 1997).

Conocer este funcionamiento que no es verdaderamente el reflejo de las «buenas prácticas» prescritas actualmente en formación ha supuesto quince años de investigaciones. En el transcurso de este periodo es impresionante constatar que las situaciones presentadas por los profesores a las observaciones de los investigadores hayan evolucionado finalmente poco en su estructura general y que los mismos modelos parezcan poder rendir cuentas.

INVESTIGACIONES POCO NUMEROSAS

Haciendo un inventario de las publicaciones en soportes que permiten un panorama bastante bueno de las principales investigaciones (las investigaciones realizadas en el INRP y las tesis, las comunicaciones en los coloquios de didáctica de la historia geografía o en las jornadas de estudio desde 1986, los artículos aparecidos *en Le cartable de Clio* para la historia) constatamos que las investigaciones sobre la enseñanza efectiva no son tan numerosas.

Algunas investigaciones realizadas en el INRP han tenido como objeto la enseñanza efectiva, cotidiana. La investigación sobre la utilización de los soportes de enseñanza (INRP, 1989) la que yo he realizado con Mousseau sobre la causalidad en las clases de historia y, parcialmente, las de otros colegas sobre el relato o sobre la disertación (Audigier, 1998[5]) y aquéllas sobre Europa (Tutiaux-Guillon, 2000) toman como material observaciones. Otras investigaciones como las dirigidas por Fontabona sobre las prácticas cartográficas (Fontabona, 2000) u otra parte de la investigación sobre Europa se desarrollan a partir de la narración de sesiones hechas por los profesores, entrevistas, o a partir de los cuadernos de los alumnos. La investigación sobre la escuela elemental asocia declaraciones de los profesores y observaciones (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2005). En más de veinte años, estos trabajos constituyen una minoría de las investigaciones del INRP pero son nuestra principal fuente de conocimiento. Del mismo modo la mayoría de las tesis de didáctica de la historia o de la geografía, salvo por supuesto escasas tesis que tratan sobre experiencias, se apoyan del mismo modo en los manuales y los programas. Mi tesis (1998) es aquí una excepción.

En los coloquios de didáctica mantenidos en el INRP de 1986 a 1996 las contribuciones que presentan análisis de la enseñanza normal, usual, son igualmente muy poco numerosas (aparte de las investigaciones citadas anteriormente) incluso en los coloquios recientes. La clase está mucho más de presentada por experimentaciones. Lo mismo pasa en la revista profesional y de investigación IREHG (1989-2003). En *Le cartable de Clio* citamos un artículo de Martineau &

[5] Respectivamente Tutiaux-Guillon, N y Mousseau, M.J. « en la clase: la influencia del modelo pedagógico sobre lo explicativo» pp. 33-68, Sérandour, J. « La puesta en acción sobre documentos y la investigación del sentido en las producciones de los alumnos de historia» pp. 265- 304, Solonel, M. « la enseñanza-aprendizaje de las reglas de escritura de la disertación en secundaria» pp. 353- 382

Déry que utiliza una fuente original: los testimonios sobre las prácticas en la prensa profesional (2002), un artículo de Audigier (y alii) (2002) seguido de otro de Cooper (y alii) (2003) sobre la lecciones de historia en la escuela. La cosecha es escasa. Sin embargo estos trabajos han permitido delimitar las prácticas dominantes, a la vez sin duda las más frecuentes y las que los profesores aceptan presentar a los observadores, en cierta forma prácticas sin riesgos. Éstas están de acuerdo con las que realizan los profesores debutantes, las que ellos aprenden sobre el terreno, al menos según el testimonio de los formadores.

EL CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIAL

En Francia, pero también en otros países europeos, los años 1970 conocen la masificación de la asistencia al *collège*[6] (la primaria ya no es la que prepara para esta enseñanza) y la uniformidad de los programas entre las diferentes filiales. Un fenómeno análogo se produce para el instituto en los años 1980. El contexto está entonces en el planteamiento de modelos escolares considerados poco adaptados a las transformaciones de la sociedad y del público escolar. Algunos profesores y políticos reclaman modificaciones de los contenidos de los métodos de enseñanza: denuncian el carácter burgués de la cultura escolar, ponen en tela de juicio contenidos considerados demasiado alejados de las ciencias o demasiado alejados de los alumnos, critican métodos de enseñanza considerados obsoletos por ser autoritarios y estar poco abiertos a la iniciativa de los alumnos, etc. Resulta entonces que profesores, políticos, geógrafos y a veces historiadores se preguntan sobre la cultura histórica, geográfica y cívica que la escuela debe transmitir, sobre las exigencias que se deben tener y sobre los fracasos de una enseñanza que no produce los resultados previstos. Estas cuestiones desembocan más en investigaciones innovadoras que en análisis de lo que se hace normalmente en la clase. Por el contrario, el fracaso o los límites de la difusión de las innovaciones conduce a finales de los años 1980 a inclinarse más hacia la enseñanza ordinaria y a analizar su funcionamiento, en parte para delimitar las «buenas razones» de su resistencia al cambio.

Resulta que los análisis no tratan principalmente sobre los contenidos, incluso si éstos no son eliminados de las investigaciones. Estos se apoyan sobre las formas que adoptan los profesores de historia y de geografía, sobre sus soportes y sobre las interacciones maestro-alumnos. Esta elección insiste en algunas constantes y en algunos postulados teóricos, al menos según la reconstrucción que de ellos yo hago actualmente:

- a pesar de los cambios de programas, y por tanto de contenidos -sobre todo en geografía, constatamos una estabilidad bastante grande de las prácticas de enseñanza de la historia y de la geografía (Clerc, 2000, Le Roux DATE, Tutiaux-Guillon, 2004);
- El enfoque de la disciplina escolar que teoriza Chervel hace de las prácticas elementos fundamentales (prácticas de motivación, de efectuar la clase, de evaluación) de definición y de estabilización de la disciplina escolar (1988)
- La afirmación de que la historia-geografía son ante todo disciplinas textuales, que los alumnos deben finalmente participar en la elaboración de un texto consensuado, texto dado como una verdad del pasado y del mundo que ellos deben aprender y restituir (Audigier, 1998)

De hecho, incluso si en estos trabajos una atención es dirigida a los alumnos, lo esencial está menos en sus aprendizajes efectivos que en los aprendizajes que los profesores parecen pretender y organizar, o no. O más exactamente en la forma en la que la presencia de los alumnos en el aula dificulta y construye la disciplina escolar.

ENTRE METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN Y CONNIVENCIA CON LAS PRÁCTICAS

Los trabajos que cito han sido realizados sobre todo en el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP) o por investigadores que se han formado allí. El INRP recibió una misión de investigación en los años 1970. Éste ha desarrollado una función absolutamente esencial en el desarrollo de las investigaciones en didáctica de la historia y de la geografía, tanto que son numerosos los profesores actualmente formadores investigadores de IUFM que se iniciaron allí en la investigación. Todas las investigaciones del INRP han sido realizadas con y por profesores que han continuado enseñando en sus aulas en la secundaria, en las escuelas normales o desde 1992 en los IUFM. Profesores y formadores se han formado así para la investigación ampliamente fuera de la universidad, incluso si efectivamente una minoría ha hecho su tesis o su habilitación para dirigir investigaciones. Actualmente todavía hay poca investigación en didáctica de la historia o de la geografía en las universidades. La mayoría de las investigaciones han sido realizadas por prácticos de secundaria o de formación del profesorado. Las consecuencias de esto son ambivalentes: por un lado un anclaje muy interesante en la práctica real de las clases y por otro una dificultad para conseguir que se reconozcan estos trabajos como investigaciones comparables a las investigaciones universitarias; por un lado una preocupación por responder a cuestiones profesionales, por producir innovaciones practicables, por otro una dificultad para teorizar (vuelvo a ello enseguida) incluso a veces para precisar los criterios de validación de los resultados. Pero esto no es propio de las investigaciones francesas. La formación por la práctica conduce a veces a una reflexión insuficiente sobre las metodologías. Las prácticas y las funciones que ellos analizan son profesionalmente familiares a los investigadores, ellos mismos profesores o formadores. Parecen evidentes, transparentes o evaluables, criticables para fines de formación. Las elecciones, las decisiones, las intervenciones, las posiciones tomadas por el profesor

[6] El *collège* e es en Francia el primer nivel de secundaria (11 a 15 años); durante mucho tiempo separado entre una vía «corta» cuyos alumnos salen con el *brevet* (certificado de estudios primarios)» y una vía «larga» que conduce a menos del 20% de los alumnos al instituto y al bachillerato, se convierte en los años 1970 en «*collège* único». A partir de los años 1980 los institutos (general, técnico y profesional) deben acoger a la mayoría de los alumnos según una orden gubernamental: 80% de alumnos de nivel de bachillerato.

y los alumnos son en apariencia inmediatamente comprensibles por la experiencia y por el sentido común de la profesión. Los dispositivos poco rigurosos han suscitado y suscitan todavía indecisiones y reticencias. Su uso conduce a afrontar que todo observador elige o descuida (voluntaria e involuntariamente) componentes de la situación observada, construyendo una visión que no sabría confundirse con lo real. Esta toma de conciencia es a veces mal vivida porque parece cuestionar competencias profesionales de investigadores que son al mismo tiempo formadores o profesores: es necesaria una gran fuerza para asumir, después del décryptage de una lección que no se ha «visto» en clase, lo que en la lectura parece esencial. Además los profesores o formadores en situación de investigación tienen conciencia de lo que ellos constatan y dicen de las prácticas que puede ser vivido como una denuncia de la enseñanza o como una crítica del profesor.

Al ser el medio observado aquel al que pertenece el investigador, éste debe cambiar de postura para convertirse en objeto de interrogaciones y realizar un trabajo sobre sí mismo.

Globalmente, la didáctica de la historia y de la geografía toma prestada sus metodologías de las ciencias sociales (entrevistas, cuestionarios, perspectiva etnográfica, parrillas de observación...) a veces con corpus más específicos (producciones de alumnos). Estos métodos son más familiares para los sociólogos o para los etnólogos, incluso para ciertos geógrafos que para los historiadores o los formados como tales. Además, al menos en Francia, la clase es un lugar cerrado. El profesor, señalaba Guy Berger en 1990, apoya una concepción de su oficio sobre lo que pasa en el aula « en el momento en el que estamos fuera de las dificultades de una mirada exterior y en el que el profesor se considera como único responsable decisorio, decidiendo según la fórmula «en su alma y conciencia»[7]). Ofrecer su clase a la observación es alienar una cierta libertad y ponerse en exposición. Normalmente, los profesores no consideran observadores nada más que a los cursillistas y a los inspectores: ellos pueden incluso presentar a los investigadores una lección «modelo», gratificante pero poco conforme con las prácticas ordinarias[8] o al menos una práctica «sin riesgos», rodada y por lo tanto poco innovadora. La presencia del observador perturba también el comportamiento de los alumnos y por tanto, las interacciones, incluidas las didácticas. Estos sesgos no pueden ser eliminados, pueden serlo menos en sociología cuando se recurre a la observación directa. Al menos pueden ser minimizados cuando la presencia del observador es larga y se convierte así en banal. Ése ha sido raramente el caso en nuestras investigaciones.

La recogida de datos en acta sobre la enseñanza, las prácticas de clase - justamente lo que nos ocupa hoy- se hace también en ciencias de la educación; las obras de las metodologías se han multiplicado en este campo desde hace un decenio. Éstas no han sido más que raramente una referencia explícita de los investigadores en didáctica. Debo reconocer que nuestras investigaciones han sido amplia y

[7] En Marbeau, Audigier, 1990, p.20

[8] Alumnos de ciclo 3 a quienes se pide a continuación de tal observación si les ha sorprendido lo que se ha hecho en clase ese día, responden por ejemplo « normalmente no se hace en absoluto así»...

empíricamente «bricoladas»; sin embargo este bricolaje no se ha permitido una gran ligereza. Hay investigaciones que han recurrido a «parrillas», que repertorian y objetivan los índices considerados pertinentes (Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996, Audigier & Tutiaux-Guillon, 2005). Anotar los gestos del profesor, los soportes o los contenidos es relativamente cómodo. Apenas es lo mismo para las actividades que suscitan un aprendizaje. Por ejemplo ¿a partir de cuando considerar que una cuestión permite la conceptualización? ¿A partir de cuando considerar que hay incitación a la reflexión crítica? ¿Cómo evaluar si el alumno respondió diciendo lo que ya ha aprendido o produciendo, en el momento, una hipótesis o una interpretación? Es necesaria una cierta experiencia que se adquiere al hilo de las observaciones más frecuentes.

Utilizar una «parrilla» no elimina pues la subjetividad. Sin embargo, elaborarlas es un medio de hacer avanzar la reflexión sobre las hipótesis de investigación, sobre el significado de los índices posibles, sobre la descomposición proyectable de la situación, resumiendo, sobre la construcción del objeto didáctico. Construirlos permite tomar una cierta distancia con la connivencia espontánea que se establece entre el formador o el profesor investigador y la situación de clase.

La observación también puede acompañarse de una grabación íntegra de los intercambios verbales de la clase para enseguida describirlos y completar con la ayuda de apuntes (sobre lo que se hace pero no se oye, y sobre las intervenciones de los alumnos, a menudo poco audibles) de un cuaderno de terreno. Estos descriptores se rebelan esenciales para el análisis final de las interacciones verbales. En didáctica de la historia y de la geografía éstos se han limitado muy a menudo a grabaciones sonoras; sin embargo, a ejemplo de las ciencias de la educación, algnnos trabajos comienzan a utilizar las grabaciones de vídeo y las entrevistas de auto-confrontación[9]. Los materiales descritos, cuando se limitan a apuntes son análisis como pueden serlo otros escritos: manuales o producciones de los alumnos. Ellos permiten recurrir a metodologías familiares del análisis de contenido, del análisis de los lenguajes de los cuales se infieren las actividades intelectuales suscitadas y ejecutadas.

Las primeras investigaciones se han limitado a uno solo de estos soportes; hoy, con la experiencia nosotros preferimos asociar a los dos. Las «parrillas» son verificadas y completadas gracias a la grabación. Esto permite a lo largo del progreso de la investigación volver sobre determinados momentos cuyo interés no habría podido ser previsto. Evidentemente cuanto más exhaustiva es la grabación más se impone una reflexión posterior sobre la construcción del objeto didáctico y los análisis a realizar.

LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DIDÁCTICO.

Cada clase de historia o de geografía puede interpretarse por una parte como lo que se crea en un contexto singular (el profesor, los alumnos, el centro, el momento,

[9] Es el caso de investigaciones realizadas en el IUFM de Auvergne por M.C. Baquès

etc.) y por otra, como lo que testifica la forma en la que se produce el texto de la historia o de la geografía escolares y en la que se enseña estas disciplinas.

Las metodologías de recogida de datos, las relaciones entre las prácticas concretas y su modelización se inscriben en esta tensión. Las situaciones de enseñanza son situaciones complejas. Nuestras investigaciones reducen esta complejidad teniendo por completo en cuenta los diferentes polos del sistema didáctico (en particular los alumnos, los conocimientos, el profesor). Pero las interacciones que nosotros consideramos extrañas a la transmisión o a la apropiación de los conocimientos son apartadas: lo que releva el mantenimiento del orden (por ejemplo, llamada, conminación al silencio) y del dispositivo material (por ejemplo, el posicionamiento de los alumnos y del profesor en el espacio[10]). Las interacciones no verbales, más incómodas de captar, más difíciles de relacionar con las posiciones de reconocimiento a menudo se descuidan.

Tal elección se ha impuesto como necesidad metodológica. Se puede ver a veces ahí una necesidad estratégica (especificar el campo de la didáctica en el de las ciencias de la educación) incluso un postulado inocentemente positivo: el conocimiento es independiente de sus condiciones materiales de producción. Se le puede imputar también a la naturaleza textual de las ciencias sociales en la escuela y partiendo de las cuestiones didácticas.

Una segunda reducción insiste en los objetos de investigación: conduce en primer lugar a no observar más que determinadas situaciones[11], enseguida a retener de la situación observada sólo determinados momentos. Por ejemplo para examinar «la causalidad» en la enseñanza de la historia y de la geografía hemos retenido objetos de enseñanza específicos (ej. las causas de las dos guerras mundiales, la red urbana) y en las lecciones que les conciernen sólo hemos puesto atención en los momentos en los que estaba en juego lo explicativo, aunque tenga que constatar su rareza (Audigier, 1996).

Encontramos otro ejemplo en una investigación sobre la enseñanza de nuestras disciplinas en la escuela elemental. Los investigadores han retenido para la historia lo que era relativo a la explotación de las imágenes, y para la geografía lo que era relativo a la explotación de mapas, desechando voluntariamente la explotación de cualquier otro documento (Audigier y Tutiaux-Guillon, 2005). Se reconoce aquí la tensión bien conocida entre cuestiones de investigaciones pertinentes y factibilidad de la investigación.

[10] Ninguna de las investigaciones tomadas desde 1993 ha considerado la cuestión de las interacciones entre en torno y transmisión/ apropiación de puntos conocimiento. Las situaciones observadas son sobre todo clases magistrales dialogadas, trabajos dirigidos, más recientemente debates; la cuestión del entorno material y de su función eventual apenas ha sido nombrada que yo sepa más que en este último caso.

[11] Como regla general el corpus elegido es siempre análogo: datos pertenecientes a situaciones diversas (centros, profesores, clases) siempre situaciones ordinarias como mucho una lección por profesores y por clase (Audigier, 1996, Tutiaux-Guillon, 2000) a veces el conjunto de las lecciones relativas a un capítulo (Tutiaux-Guillon, 1998) o lecciones de historia y lecciones de geografía dadas por los mismos profesores (Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996). Las elecciones dependen de los temas de investigación y de las oportunidades materiales. Como mínimo cinco o seis lecciones; como máximo, en las investigaciones a las que me refiero, un centenar. Las fuertes recurrencias constatadas hacen que un corpus incluso corto (por ejemplo unas diez sesiones) pueda ser significativo; un corpus muy amplio puede por el contrario revelarse poco manejable para un análisis cualitativo. Pero hay que guardar para el espíritu la estrechez de algunos corpus y ser prudente sobre el deslizamiento de las «clases observadas» en los «cursos de historia-geografía».

Si las prácticas de investigación proceden por reducción de la complejidad, incluso por desmigajamiento, los análisis proceden a reconstrucciones. Es la comparación la que nos permite producir un hecho «didáctico». El análisis descontextualiza los datos para asociarlos. Para nosotros el interés es doble: ofrecer una posibilidad de coger lo que releva prácticas disciplinares y no elecciones propiamente individuales de los profesores; romper con el sentimiento de transparencia de un curso y las interpretaciones familiares e inmediatas. Por ejemplo, relevar todos los relatos de un corpus bastante amplio de clases de historia (alrededor de 50 horas) y confrontarlos desembocan en la puesta en evidencia de dos categorías: relatos cuyas peripecias mismas son enunciados históricos y otros que no tratan más que de hacer admitir su conclusión, los «relatos pastorales» (Tutiaux-Guillon, 1998).

Estos materiales raramente son sometidos a análisis estadísticos, incluso si el trabajo de algunos equipos lo permite, conciliando un gran número de observaciones y la elección de datos cuantificables (Audigier y Tutiaux-Guillon, 2005). Los análisis cualitativos dominan. El método retenido es ampliamente inductivo y empírico: fijar una atención sostenida en el corpus para aislar los momentos o los enunciados suficientemente homogéneos para constituir una serie, después volver a fijar la atención sobre las series comparativas así constituidas; despejar regularidades, establecer relaciones entre los datos y caracterizarlos como hechos didácticos. Se realizan lecturas plurales sucesivas: por ejemplo para un análisis de los contenidos, puesta en evidencia de la vulgata, tramas conceptuales, referencias distintas a las de las ciencias, de los lenguajes, etc.

El conjunto trata de dar una representación de lo real que sea un ahorro de inteligibilidad. Así es como se han caracterizado los «bucles didácticos» (bucle construido sobre la forma general ideada, argumentos o ejemplos, vuelta sobre la idea general) (Audigier Crémier, Mousseau, 1996) o los «relatos pastorales» anteriormente mencionados, o incluso las «configuraciones explicativas» (distribución de enunciados heterogéneos que tratan de explicar un hecho histórico) (Tutiaux-Guillon, 1996).

Cuando una investigación precedente ha propuesto ya una interpretación de determinados hechos, o cuando un modelo ha sido ya construido, el análisis puede proceder de forma más deductiva. Por ejemplo, Nicole Lautier ha caracterizado la representación social dominante que los adolescentes movilizan cuando evocan la sociedad del antiguo régimen (Lautier, 1997); partiendo de ahí yo he podido compilar enunciados interpretables según la misma representación social cercana a la que se da en los profesores en situación de enseñanzas y no en los alumnos (Tutiaux-Guillon, 1998). Es también el caso cuando el modelo disciplinar construido por Audigier para la disciplina escolar historia-geografía (Audigier, 1993) se emplea esta vez para las clases (Audigier, 1996, Tutiaux-Guillon, 1998, Tutiaux-Guillon, 2000). Estos modelos pueden también ser tomados de las ciencias de la educación como hacen Fontabona y Thémines para analizar la relación de los profesores con la innovación, utilizando el modelo del contrato didáctico propuesto por Jonnaert (Fontabona & Thémines, 2005). Pero citar estos análisis y estas interpretaciones

es también plantear la cuestión más allá de la empírica de las referencias teóricas que subyacen o de los resultados teóricos que estas proponen.

CONCEPTOS Y REFERENCIAS TEÓRICAS[12]

En la mayoría de las publicaciones la presentación de resultados, los marcos teóricos generales una vez planteados (cuando lo son) y esta presentación lleva algunas veces al impasse sobre el uso de conceptos o modelos que parecían sugerir las primeras referencias. La reflexión sobre los conceptos y los modelos de investigación es todavía más rara. Quizás se plantea que lo que interesa al lector potencial (un profesor, un formador más que un investigador) no son las bases teóricas y problemáticas de la investigación sino los resultados con los que se ellos sugieren de efectos sobre las prácticas. Sin embargo mirando más de cerca pueden sacarse algunas referencias.

Un primer dominio de referencia es, por supuesto, el de la epistemología de la historia o de la geografía, con sus socios, historiografía e historia del pensamiento geográfico. Estas referencias apoyan análisis de los conocimientos (comprendidas nociones y razonamientos) enseñados, y las reflexiones sobre los aprendizajes, pero más bien, como objetivos o como prácticas de razonamiento en geografía. Lo ideal para muchos didactas, quizás más aún fuera de Francia, es acercar disciplina enseñada y disciplina académica, y hacer pasar en la clase y en las competencias de los alumnos los modos de pensamiento de la historia o de la geografía. Algunos didactas, historiadores y sobre todo geógrafos piensan integrar así las nuevas aportaciones historiográficas y epistemológicas; es la elección de numerosas publicaciones dirigidas por profesores autores tan prestigiosos y competentes como Hugonie, Le Roux, Mérenne-Schoumaker, Masson en geografía, Heimberg o Martineau en historia, sin olvidar tampoco aunque su volumen sobre la didáctica de la historia es más general, a Moniot. En la clase, estas referencias encuentran rápidamente sus límites pues ni las prácticas ni las actividades intelectuales suscitadas, ni los contenidos pueden interpretarse desde la única mirada de las epistemologías. Los contenidos son heterogéneos, las actividades de los alumnos más enraizadas en las tradiciones escolares y las costumbres didácticas que en los referentes epistemológicos, las prácticas son muy heterogéneas. Thémines analiza de forma muy convincente su construcción en la articulación de la epistemología, de las identidades profesionales y de la eficacia de la acción (Fontabona y Thémines, 2005). Además ciertos análisis constatan la autonomía de las disciplinas escolares en relación con las ciencias de referencia y la no coincidencia entre los paradigmas

[12] En la mayoría de las publicaciones la presentación de resultados, los marcos teóricos generales una vez planteados (cuando lo son) y esta presentación lleva algunas veces al impasse sobre el uso de conceptos o modelos que parecían sugerir las primeras referencias. La reflexión sobre los conceptos y los modelos de investigación es todavía más rara. Quizás se plantea que lo que interesa al lector potencial (un profesor, un formador más que un investigador) no son las bases teóricas y problemáticas de la investigación sino los resultados con los que se ellos sugieren de efectos sobre las prácticas. Sin embargo mirando más de cerca pueden sacarse algunas referencias.

en los que se sitúan actualmente la historia y la geografía universitarias y los paradigmas que informan los conocimientos escolares en las disciplinas homónimas.

Estudiar el aprendizaje necesita también explorar otros campos: psicología, semiología, lingüística -aventura a veces arriesgada para historiadores geógrafos. La complejidad del campo ha forzado mucho algunas hibridaciones aunque limitadas, quizás como motivo de la formación inicial de los investigadores, al menos en Francia: en general éstos no conocían las ciencias de la educación y las otras didácticas más que por lecturas relacionadas con sus intereses personales, por diversos canales de divulgación y a lo mejor por su posición profesional de formadores. La situación es muy diferente por ejemplo en América latina donde las referencias a la psicología son mucho más sólidas, por ejemplo, en didáctica de la historia. La didáctica de la historia y de la geografía han recurrido a campos de conocimientos variados según los objetos, las cuestiones, los objetivos y las orientaciones de las investigaciones. Tal investigación se apoyó sobre Bruner (enfoque en espiral, función del relato), así como sobre Vigotsky (la construcción de los conceptos[13]).

Los didactas han utilizado libremente sobre todo conceptos, a veces modelos procedentes de las ciencias de la educación, de las ciencias de la cognición, en función de las variadas cuestiones tomadas a su cargo. Es un procedimiento normal y usual: el nomadismo de los conceptos y de los modelos es una constante de la historia de las ciencias. Los conceptos son arrancados de su teoría de origen y trasplantados al campo de nuestras didácticas, y la misma investigación puede apoyarse sobre conceptos con referentes muy distantes como por ejemplo la epistemología y la psicología cognitiva. ¿La coherencia teórica procede entonces de la especificidad de la problemática? ¿ o de la recomposición eventual de los conceptos y de los modelos para darles pertinencia, rigor y fecundidad en didáctica?.

Finalmente el análisis de las prácticas propiamente dichas supondría a su vez la construcción de un campo teórico por préstamos probables de las ciencias de la educación, de la ergonomía del trabajo, de la etnología, de la semiología, de la sociología...

ALGUNOS MODELOS DE ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.

Algunas investigaciones han propuesto modelizaciones de la disciplina escolar o de enseñanza efectiva. Nos falta tiempo para presentarlos todos. Solamente retengo los más fecundos o los más recientes...

En 1993, Audigier analiza el modelo disciplinar tal como lo construyen los textos oficiales de los años 1880 a los años 1960. Se apoya sobre los trabajos de

[13] Bruner ha constituido una referencia común a los enfoques curriculares de los años 70 en la medida en que su concepción en «espiral» de los aprendizajes, procediendo por niveles de complejidad creciente, permita justificar una enseñanza organizada alrededor de conceptos y de métodos específicos de la historia enseñada (Audigier,1996); para Vigotsky, ver Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon,1993.

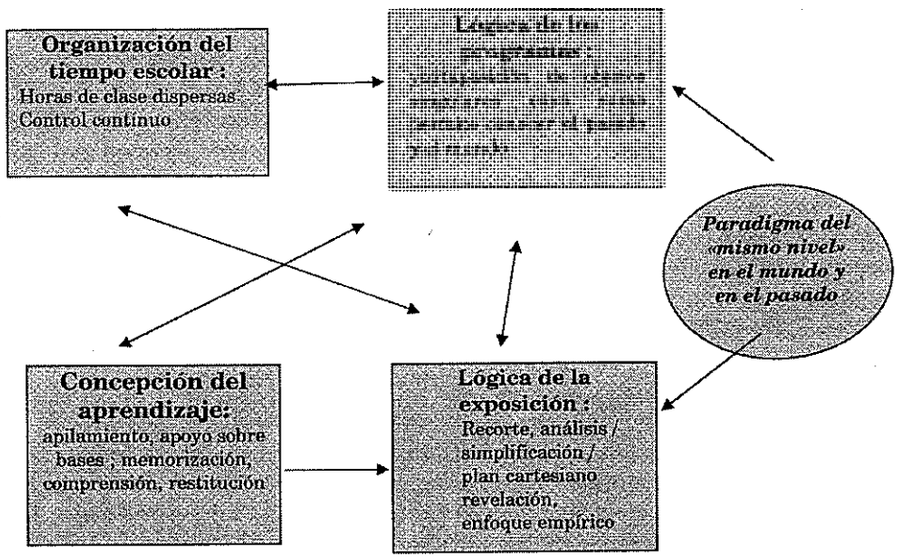
Chervel que ponen en evidencia la autonomía de las disciplinas escolares con respecto a las ciencias de referencia. Audigier caracteriza el modelo disciplinar de la historia- geografía por cuatro componentes que él llama «las 4 R»: *referente consensual, rechazo de lo político, resultados, realismo.* La historia-geografía se supone que está llamada a construir un referente consensuado, es decir un conjunto de referencias compartidas y que excluyen el debate, la controversia; el rechazo de lo político refleja esta investigación de un consenso planteado como fundado en ciencia incluso si contribuye al proyecto político: la historia-geografía pretende ser objetiva, neutra; los conocimientos se consideran los únicos resultados establecidos por la ciencia; la historia y la geografía enseñadas están reputadas para decir la realidad del mundo tal como fue y tal como es, y no ser relatos sobre este mundo, interpretaciones producidas por historiadores, geógrafos, concebidores de programa o de manual y por los profesores. Este modelo construido a partir de la interpretación de los textos oficiales ha dado después pruebas de su eficacia para interpretar los manuales y las clases efectivas.

En la clase compromete un funcionamiento de la interacción didáctica en la que el maestro está en posición de autoridad, o maestro de *verdad* y en la que los alumnos son ante todo invitados a adherirse a los conocimientos presentados (así pues verdaderos) y a la autoridad magistral (Tutiaux-Guillon, 2004) no obstante el modelo de la interacción didáctica que yo he construido así sobre las clases de historia (autoridad-verdad-adhesión) y que ha sido validado en clases de geografía es quizás un modelo no disciplinar: parecería corresponder al funcionamiento de la interacción didáctica en todas las disciplinas que en las que los alumnos están invitados a adherirse a un *conocimiento textual* y no a adquirir unos «saber hacer» o a desarrollar su sensibilidad.

Recientemente he intentado hacer un modelo del sistema que pone en coherencia la epistemología disciplinar, las concepciones del aprendizaje, las prácticas dominantes, la estructura de los programas y la organización del tiempo escolar (Tutiaux-Guillon, 2004). La epistemología disciplinar lo que yo llamo el («plain-pied»[14] del mundo) tomando la expresión de Orain (igualmente tomada por Thémines), se caracteriza por el realismo en el sentido en el que lo define Audigier, por un discurso que permite entrar en lo real sin ser consciente de las mediaciones y de las interpretaciones que construyen la representación que se da para lo real y sobre todo sin obstáculo, en resumen, una simplificación al mismo tiempo que un distanciamiento de los procedimientos de investigación y de exposición. Las concepciones del aprendizaje son las que expresan los profesores a lo largo de las encuestas, pero también las que pueden inferirse de los cuestionamientos utilizados en la enseñanza. Son aparentemente muy estables incluso si los jóvenes profesores las visten a veces de un lenguaje un poco constructivista y si ellas suscitan una determinada mala conciencia de cara a los formadores o a los investigadores

[14] «mismo nivel»

Esquema 1



Este modelo tiene más en cuenta que el modelo de Audigier las prácticas efectivas y la forma en que estas prácticas caracterizan la disciplina escolar (historia, geografía o historia-geografía); se parece a un análisis sistémico. Sin embargo, pone más en evidencia estructuras que potenciales de acción. Se trata de un modelo de las prácticas disciplinares y no de un análisis que sitúa al profesor como *protagonista responsable* de la enseñanza. En este sentido, a diferencia por ejemplo de los trabajos de Thémines, es desigualmente pertinente para la formación.

EL ALCANCE SOBRE LA FORMACIÓN Y LA ENSEÑANZA

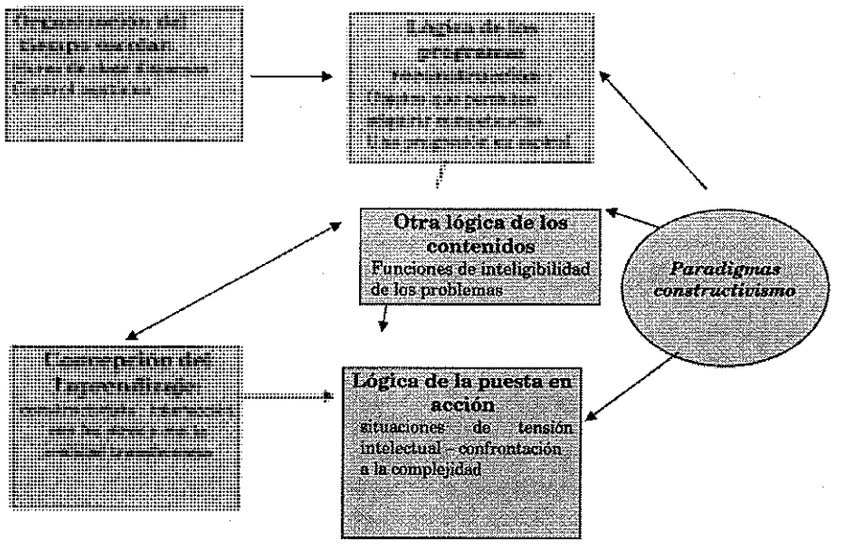
Digámoslo rápido: el recargo del terreno y de los conocimientos de experiencia con respecto a los conocimientos didácticos fundados sobre investigación es una constante en los dispositivos de formación y en las quejas de los didactas. Sin embargo han traspasado resultados a la cultura profesional misma, si bien al precio de una distorsión: por ejemplo el concepto de «representaciones» cuyo empleo en formación y en las prácticas elimina el componente «social» aunque se trate de la toma en cuenta de la función social de las representaciones o de su construcción en la interacción; a menudo también los elementos que destacan valores y afecciones son considerados como datos que empañan la imagen de la representación y como tales son dejados de lado en la reflexión didáctica. ¿Es esto un empobrecimiento, o

una recomposición necesaria? Paralelamente, investigaciones en didácticas proponen o prescriben otras formas de enseñar, a menudo en una postura «descendente» o «aplicacionista». En mi opinión eso no corresponde bien a una profesión ampliamente fundada sobre la libertad pedagógica ni a una identidad profesional en la que es valorada la creación personal. Así, también las propuestas de los investigadores quedan al margen incluso allí donde el refuerzo de formación ha sido importante (como la situación-problema, 1993-2004). Ocurre también que estas proposiciones no corresponden a las prácticas dominantes y se insertan en ellas muy mal. Las investigaciones han estudiado cómo razonan los alumnos, qué actividades intelectuales ejecutan sobre los documentos, sobre las situaciones históricas o geográficas cuando tratan de interpretarlas, o también cómo se puede adaptar a los alumnos a los modos de pensamiento histórico o geográfico. Algunos proponen soportes para inventar actividades de clase. Pero inventar situaciones nuevas no es necesariamente el primer deseo de los debutantes sobre todo si no están asistidos en esta tarea por enseñantes veteranos partidarios del mismo tipo de innovación (cf. Llobet, 2004) y no atañe siempre a los enseñantes veteranos menos confrontaciones con dificultades profesionales.

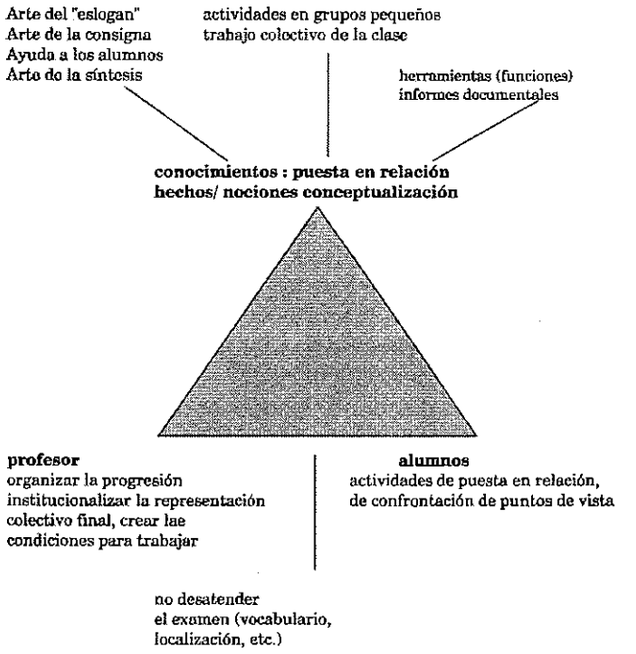
Otras investigaciones -en particular las investigaciones descriptivas y modelizantes rápidamente nombradas en esta contribución- cuestionan las evidencias o el confort de la enseñanza. Estas invitan a reflexionar sobre lo que hacemos, sobre lo que verdaderamente enseñamos y sobre nuestras referencias para hacerlo. Hay trabajos que evidencian que las actividades más solicitadas en la clase recogen la identificación de informaciones en los documentos, sin verdadera aproximación crítica, y la reproducción de conocimientos adquiridos bien sean escolares o no. En formación permiten trabajar con los debutantes sobre las «buenas razones» para hacerlo así, sobre la representación social de los contenidos de enseñanza y los resortes de aprendizaje que sostienen estas elecciones didácticas. Por otra parte, otros trabajos pueden sostener un trabajo sobre «cómo hacer trabajar de otra forma a los alumnos», no denigrando las prácticas dominantes sino buscando completarlas, enriquecerlas.

Pero globalmente, la didáctica de la historia o de la geografía parecen estar todavía al margen de la formación y de las referencias explícitas de los profesores (incluso de los formadores cf. Audigier y Tutiaux-Guillon, 2005) al menos en Francia y fuera de algunos escasos IUFM como el de Caen... Por supuesto esto puede llevar a ocupar a los formadores mismos, mayoritariamente profesores de secundaria y no necesariamente con un barniz de investigación, a valorar ellos mismos los conocimientos de experiencia más que los conocimientos de investigación. Yo propongo sin embargo otra interpretación de esta dificultad. Las prácticas habituales se situarían en un modelo contra el cual, en alguna medida, se han construido numerosos trabajos didácticos al menos franceses. Este análisis me parece reunir lo que hacen Tutiaux-Guillon y Fontabona de las prácticas innovadoras con respecto a las prácticas usuales.

Esquema 3



Esquema 4



Resulta que la transformación de las prácticas demanda una ruptura profunda donde la percollation de los resultados y de las propuestas didácticas exija una recomposición, un modelo intermedio tal como lo han propuesto Mousseau y Pouettre, donde la cuestión del aprendizaje sea reemplazada por la de la actividad y donde las referencias científicas estén menos desestabilizadas. Estos precisan después de la experimentación, en qué condiciones resultados de investigación pueden llegar a ser contenidos de formación:

- si han sido elegidos en relación con una necesidad experimentada en formación;
- si pueden ser transformados en conocimiento a enseñar;
- si son conciliables con las obligaciones de la formación (ej. su programación-progresión);
- si pueden ser apropiadas por los formadores y los formados;
- si pueden ser definidos en términos de conocimientos profesionales (en Colomb, 1999).

Las investigaciones en didáctica que se inscriben en un sistema distinto al de las prácticas normales no satisfacen algunas de estas exigencias: éstas demandan una reorganización de las disciplinas y de su enseñanza, no son siempre susceptibles de adaptación parcial, no tienen siempre en cuenta la visión de la enseñanza disciplinar de los prácticos, más eficaz o más progresista, pero todavía más porque a menudo la cientificidad ha parecido a este precio (premio).

CONCLUSIÓN

En algunos países, los didactas reconocen no saber apenas lo que pasa en las clases (es por ejemplo el caso de Québec). En Francia tenemos la suerte de tener resultados que parecen válidos, fiables. Desde luego, pero, ¿para qué sirve esto?

Por supuesto una primera respuesta sería decir: eso permite conocer el currículum real. La pregunta se vuelve más aguda cuando se plantea una reforma de los programas, por ejemplo pasando de un programa por contenidos o por objetivos a un programa por competencias (Québec, Bélgica, Ginebra, algunos Landers alemanes): una vez dejada la libertad a los enseñantes y la preocupación de en qué se convierte en la práctica una reforma, incitarían a investigaciones sobre la enseñanza efectiva.

Otra respuesta señalaría la urgencia para la formación del profesorado, especialmente en la perspectiva de una articulación entre práctica y teoría. Conocer las prácticas, poder analizarlas, incluso modernizarlas podría permitir a los «teóricos» anclar lo que ellos proponen en el auténtico cotidiano de la clase y a los «prácticos» ampararse en funciones teóricas de análisis...

Localizar porqué no, los puntos de apoyo de eventuales cambios, los momentos en que una inflexión del trabajo permitiría un aumento de reflexión para los alumnos ...

Una tercera lectura incitaría a reflexionar la enseñanza de nuestras disciplinas alrededor no sólo de los contenidos sino de las prácticas y de la expectativas vis-a-

vis de los alumnos, no o no solamente para molestarlos, mejorarlos, sino para interrogarse sobre lo que constituye una disciplina escolar: formas de hacer más que formas de saber. La «pedagogía» no es un ayudante de los contenidos disciplinares, ella los constituye, es «didáctica»; afirmación que plantea evidentemente la cuestión de la formación «trasversal», «pedagógica» de los profesores.

Terminaré con una nueva pregunta, incitando a cambiar la perspectiva: ¿qué hacen los alumnos en clase de historia o de geografía?. No ¿qué aprenden? sino ¿cómo trabajan?, ¿qué sentido dan a lo que hacen en clase? Y de eso nosotros sabemos todavía muy poco...

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AUDIGIER, F. (dir.) (1998), *contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie,* Paris, INRP

AUDIGIER, F. (1993), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves,* tesis dirigida por H. Moniot, Université Paris7.

AUDIGIER F. *et al.*, 1987, «Histoire et géographie», *in* J. COLOMB (dir.), *Les enseignements en CM2 et en 6e, ruptures et continuités,* Paris, INRP, pp. 48-111.

AUDIGIER, F., AUCKENTHALER, Y., FINK, N., HAEBERLI, P. (2002), «leçons d'histoire à l'école primaire», *Le Cartable de Clio,* n° 2, pp. 194-217

AUDIGIER, F.y BASUYAU, C. (1988), «Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées? Exemple des classes de CM2 et 6e», *Revue Française de Pédagogie,* n° 85, pp. 21-27.

AUDIGIER, F., CREMIEUX, C., MOUSSEAU, M-J. (1996), *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative,* Paris, INRP.

AUDIGIER, F.y MARBEAU, L. (éd.) (1990), *La formation aux didactiques. Cinquième rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales,* Paris, INRP

AUDIGIER, F.y TUTIAUX-GUILLON, N. (2005), *regards sur l'histoire, la géographie, l'éducation civique à l'école élémentaire,* Lyon, INRPBARBIER J.M., 1996, *savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF, éducation et formation*

CHERVEL, A. (1988), «l'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche», *Histoire de l'éducation,* n°38, mai, pp. 59-119

COLOMB, J., dir., 1999, *Un transfert de connaissances des résultats d'une recherche à la définition de contenus de formation en didactique,* Paris, INRP,

COOPER, H.y CAPITA, L., «leçons d'histoire à l'école primaire: comparaisons», *Le Cartable de Clio,* n°3, pp.155-168

FONTANABONA, J. (2000), *cartes et modèles graphiques, analyses de pratiques en classe de géographie,* Paris, INRP

FONTANABONA, J. et THEMINES, J-F. (2005), *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire, analyses didactiques,* Lyon, INRP.

GUYON, S., MOUSSEAU, M. J., TUTIAUX-GUILLON, N. (1993), *des nations à la Nation, apprendre et conceptualiser,* Paris, INRP

INRP (1989), *supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie,* Paris, INR-PLLOBET I ROIG C., 2004, *la formacio inicial dels mestres d'educacio primaria de la UAB en didacctica de les ciencies socials : un estudi de cas, tesis doctoral dirigida por. J. Pagès i Blanc,* Universitat autonoma de Barcelona

LAUTIER, N. (2001), *psychosociologie de l'éducation,* Paris, A. Colin

LAUTIER, N. (1997), *à la rencontre de l'histoire,* Lille, Presses Universitaires du Septentrion

MARTINEAU, R. y DERY, C. (2002), «regards sur les modulations de la pensée en classe d'histoire :à la recherche de modèles transposés de raisonnement historique», *Le Cartable de Clio,* n°2, pp. 114-131

MOUSSEAU, M-J., POUETTRE, G. (1999), «Histoire-géographie, sciences économiques et sociales», in Jacques COLOMB (dir.), *Un transfert de connaissances des résultats d'une recherche à la définition de contenus de formation en didactique,* Paris, INRP, pp. 159-190.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2002), «l'analyse didactique des pratiques d'enseignement en cours d'histoire-géographie: problèmes méthodologiques et épistémologiques», in VENTURINI, P., AMADE-ESCOT, C. et TERRISSE, A., *étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques,* pp.197-212

TUTIAUX-GUILLON, N. (1998), *l'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée,* tesis dirigida por H. Moniot, Paris 7 – Denis Diderot, editada par thèses à la carte (2000)

TUTIAUX-GUILLON, N., dir. (2000), *l'Europe entre projet politique et objet scolaire,* Paris, INRP

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA: POSIBILIDADES Y POSICIONES DE INVESTIGACIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN FRANCIA

Jean-François Thémines
jean-francois.themines@wanadoo.fr

Maître de conférences en Géographie. IUFM de Caen

INTRODUCCIÓN

Investigación, formación del profesorado, didáctica de la geografía: ninguno de estos tres campos de prácticas puede circunscribirse previamente a un examen de sus relaciones con los otros dos. Yo conduciré este análisis partiendo de mis propias prácticas. Dos razones pueden justificar esta elección de presentación. En primer lugar, hoy es imposible presentar un cuadro sintético de las formas que las personas implicadas tienen de emplear estas relaciones. Sería necesario para eso que una discusión cara a cara, por ejemplo en un seminario, abordara esta cuestión como tema. Ahora bien, en Francia no es ése el caso. Enseguida, explicitando mis opciones, me dedicaré por un lado a situarlas en una historia de la formación y de las relaciones investigación-formación en didáctica de la geografía, y por otro lado a definir opciones existentes o posibles aparte de las que yo he elegido. A falta de un cuadro de lo que se hace, propondré pues algunas referencias para situar los intentos que tratan de producir resultados de investigación sobre o para la formación de los docentes de geografía.

Comenzaré justificando la propuesta: las prácticas de los docentes no han sido estudiadas por los didactas franceses de la geografía, investigadores y/o formadores, hasta hace pocos años. Trabajar en la comprensión de las prácticas lleva a considerar a los profesores de historia-geografía como «sujetos». Hablar de «sujeto» en didáctica es considerar que la actividad profesional de los docentes los confronta a tareas complejas, no estandarizadas, en relación con una organización del trabajo, con normas más o menos explícitas y con usuarios, y tiene efectos sobre los contenidos de geografía enseñados. Ésta es sin duda una aportación original a la didáctica de la geografía, de las investigaciones sobre o en relación con la formación del profesorado. Pero esta elección enfrenta a una posición especifica, la de la

legitimidad del didacta para investigar sobre prácticas de enseñanza, que existen sin que sea necesario un trabajo particular de investigación en su dirección. Yo tomaré esta posición a partir de una especificación de los modos existentes y posibles en la articulación de la investigación y de la formación.

Identificaré estilos de conocimiento, entre los cuales el de terreno me parece concentrar las posiciones más vivas para la investigación y para la formación. La noción de estilo cognitivo integra en la descripción de las prácticas de investigación los contextos de trabajo de los investigadores. Entre estos estilos, el del terreno es un estilo difícil porque se practica en el contexto de la actividad real de los enseñantes. Las intenciones del investigador deben ser claras, y sus posibilidades de intervención y de producción de resultados negociadas. Desde ahí, la forma de articular investigación y formación en didáctica concierne también a la escritura de investigación. Son posibles varias posiciones en el marco de los estilos cognitivos señalados. Indicaré algunas referencias que para mí tienen el interés de un acercamiento a las prácticas de enseñanza de geografía, en y por la escritura, en formación, en prácticas de investigación relevante del estilo del terreno.

1. EL RECIENTE DESCUBRIMIENTO DEL «SUJETO» EN DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

En formación inicial del profesorado de historia-geografía, a mediados de los años 1990, los instrumentos dados para las investigaciones en las didácticas de la geografía y de la historia (modelos, conceptos y nociones, resultados de encuestas) apenas ayudaban a comprender los procesos de formación y a mantener y orientar el trabajo de los equipos de formadores disciplinares de historia geografía. Sin embargo, entonces coexistían dos programas de investigación. Creo comprender a posteriori que si éstos no permitían a los formadores pensar en su práctica de formación es que ellos sustituían en la práctica, tanto en la de los enseñantes como en la de los formadores, la noción de método. Es pues sobre el modo de la falta de inteligibilidad de las situaciones de formación que se ha manifestado la necesidad de descubrir el «sujeto» profesor, en didáctica de la geografía.

Contra la práctica, el método...

Un primer programa de investigación se organizaba en función del núcleo «transposición didáctica» elaborada en didáctica de las matemáticas por Yves Chevallard. Este modelo permite analizar las transformaciones de un conocimiento de origen científico cuando la escuela se ampara en él. La presencia en formación de la noción de transposición didáctica resulta de una transformación del modelo de la transposición didáctica en el campo de la investigación, norma dentro de la formación profesional. Según esta norma, los profesores serían aptos para enseñar si fueran capaces de hacer una transposición didáctica razonada y adiestrada. La maestría de la transposición la adquirirían gracias a una formación que los dotara de un método universal: partir del conocimiento científico, identificar los conocimientos y las epistemologías a las que se enfrentan, analizar el conocimiento

a enseñar así como los conocimientos previos de los alumnos deduciendo de ellos unas líneas de fuerza del conocimiento aprendido. Pero ¿cómo se hace esto cuando no hay dependencia del conocimiento enseñado con el conocimiento científico, que es el caso que se da más a menudo en la geografía escolar francesa?, ¿Y cómo se trata en formación la cuestión de la especialización de conocimientos científicos, que se construyen en el seno de instituciones universitarias estructuradas en cuatro «periodos» de historia («periodos» que comprenden sus sub-especializaciones) y en campos temáticos de geografía? ¿Fingimos ignorarlos? ¿Es que se subestima su importancia porque pone en peligro el modelo de formación? En tanto que norma única de plan de formación, la transposición didáctica ha correspondido sin duda a un ideal de formadores. Pero era ignorar o hacer como que se ignoraba que las prácticas de los profesores-cursillistas pudieran beber de otras fuentes diferentes de la de una formación que les presentaba un ideal de magisterio incompatible con las condiciones concretas del ejercicio de la profesión.

Un segundo programa de investigación se organizaba alrededor del núcleo «disciplina escolar», elaborado en historia de las disciplinas por André Chervel. Este modelo identifica los constituyentes invariables de una disciplina escolar: contenidos, ejercicios, objetivos, procesos de motivación. Propone también una representación de la evolución de las disciplinas escolares, sometidas por una parte a redefiniciones de sus misiones por el poder, y por otra parte, a las inflexiones provocadas por los profesores por la selección que ellos realizan de los instrumentos (principalmente los manuales) que se ponen a su disposición. El modelo basado en la disciplina escolar concibe un profesorado estándar que adopta los comportamientos que mejor se adaptan al funcionamiento de la estructura disciplinar. Sin embargo, este comportamiento estándar no ha sido objeto de verificaciones (o de invalidaciones) empíricas porque el objeto que este modelo permite construir no está tanto en las elecciones de los profesores como en el proceso de producción escolar y disciplinar del conocimiento. Si fuera la única referencia en formación, este programa de investigación sería poco fecundo. Además de que no tenga (legítimamente) nada que decir sobre las razones y las prácticas de los profesores no abre pistas para la acción en la escala de un plan de formación puesto que ajusta bien, esencialmente, fenómenos de reproducción (y no de transformación) y escalas de tiempo superiores.

De las prácticas y del «sujeto» en didáctica de la geografía...

¿En qué sentido es en el que yo hablo de prácticas? Los ensayos son tan numerosos que prefiero indicar por medio de dos citas cúales son las nociones y los valores que personalmente asocio a la noción de «práctica(s)». Estas dos citas están tomadas de un ejercicio en torno las palabras que había elaborado Gérard Mottet, en un número de Recherche et Formation[1] dedicado en 1992, a Théorie et pratique: matériaux pour les IUFM[2] (aparecido justo en ese momento)

[1] Investigación y Formación
[2] Teoría y práctica: materiales para los IUFM

> *«Al ojo del animal de presa que comprende el mundo «teóricamente» se añade la mano del hombre que lo domina prácticamente... Junto al «pensamiento del ojo»... tenemos en lo sucesivo el «pensamiento de la mano». Del primero se ha sacado el pensamiento teórico, observador, contemplativo - nuestra «reflexión» y nuestra «sabiduría»- y ahora, del segundo, se ha sacado el pensamiento activo, práctico, nuestra «astucia» y nuestra «inteligencia» propiamente dichas».* (Oswald Spengler, L'homme et la techique, Gallimard, 1958, p.72)
>
> *«Decir que la formación escolar está cargada de teoría y se limita a eso, y que la formación sobre el terreno se dirige a la práctica y no vehicula ninguna teoría no es exacto... Cualquier práctico, incluso el que defendemos aquí, es un consumidor impenitente de teorías en la medida en que teoría significa organización y puesta en orden de conceptos... Toda práctica es una inteligencia de las cosas. Desde que ella se sistematiza, se reflexiona, se organiza y se gestiona, toma rango de objetivo teórico»* (Bertrand Schwartz, Une autre école[3], Flammarion, 1977, p. 222-223)

De la noción de práctica, yo no disocio pues la de inteligencia, la de una inteligencia que la clínica de la actividad hoy en Francia nos lleva a considerar como inteligencia astuta, como híbrida; ni tampoco la de «saber de experiencia» que por acercamiento etnológico y sociológico del trabajo nos invita a aprehender como compuesto, sincrético, abierto, interactivo, personalizado (Tardif y Lessard, 1999, p.401-402)

Así, concretamente, en lo que respecta a los manuales, el modelo de la transposición didáctica tiende a generar un análisis crítico de los contenidos, relativamente en un objeto de enseñanza. El modelo de la disciplina escolar supone un ajuste progresivo de la comunidad del profesorado al manual más eficaz. Pero desde el punto de vista de las prácticas y del trabajo docente, aprehender el manual es pensar lo que un profesor de historia-geografía, muy a menudo, debe hacer con un manual que verdaderamente él no ha escogido o con cuya elección no está de acuerdo (en desacuerdo con la mayoría de las personas que enseñan geografía en el centro) Es también pensar que el profesor debe tener en cuenta la demanda de los padres de los alumnos de utilizar el mejor manual, mejor o diferentemente de cómo lo hace; emplearlo con los alumnos incluso cuando está en desacuerdo con determinadas formas de hacer y de presentar la geografía que se indican en él; que llega a preguntarse cómo hacen los colegas para considerar que el uso de este manual es más cómodo o apropiado; de deducir de ello que quizás él no enseña lo mismo que los demás o de la misma manera que ellos; que entonces, cuando sus alumnos pasan de su clase a la de uno de sus colegas están en desventaja porque

[3] Otra escuela

no hacen lo mismo; que los profesores quizás harían mejor poniéndose de acuerdo entre ellos por el bien de los alumnos; pero que el bien de los alumnos no es quizás el bien del profesor, etc. No prosigo, sin embargo con el enredo de relaciones centradas en el profesor, en el trabajo cotidiano con un manual.

El punto de vista de la práctica incluye la formación, la cual no está ni desplomándose ni enclavada en el trabajo docente. Una formación profesional vivida por el profesor como sufrimiento no es solamente una formación que excluye al cursillista, sino también un suceso que interviene en su práctica. Tiene un impacto sobre el trabajo y sobre el «sujeto» en el trabajo, como lo atestigua este extracto de una entrevista mantenida con un docente.

> *«Las decepciones [en formación] estuvieron ligadas al hecho de que el título no correspondía necesariamente a lo que yo esperaba. Por ejemplo en el momento en el que la URSS estaba en plena efervescencia y en el que yo enseñaba Rusia, tuve la impresión de que yo no tenía formación o bagaje para enseñar Rusia. Y eso fue una decepción. Era más bien un debate intelectual sobre lo que es hoy Rusia. No es que no fuera interesante sino que la decepción estaba relacionada con «yo tengo que enseñar mi pajolera clase en tal curso ¡y no sé cómo darla!. He hecho este cursillo y a fin de cuentas, no siempre sé qué hacer. Había entonces cursillos en los que yo era nueva en el oficio, yo volvía siempre diciendo: ¡yo no conseguiré nunca hacer eso! ¡o a hacerlo tan bien!. Y da igual, yo me he desacomplejado con respecto a ello. Las personas que han preparado estos cursillos son investigadores, eventualmente tienen una clase, pueden permitirse pasar 12 horas preparando una clase. Pero tú, ¡tú no puedes! ¡entonces le coges manía a esta gente... Por el tiempo que tienen? Simplemente ¡por haber presentado un truco ideal! Todo está pensado... y tú no tienes tiempo y al mismo tiempo es verdad que con los años, tú ganas tiempo con trucos como ése».*

Hablar de «sujeto» con respecto a los profesores es considerar que su actividad profesional se compone, no de tareas repetitivas y estandarizadas, sino de tareas cuya realización enfrenta a cada profesor a obligaciones de organización, a normas más o menos explícitas, a colectivos, a usuarios, etc. De hecho, cada profesor está expuesto en su actividad a la cuestión de las diferencias entre lo que él quiere hacer y lo que él hace, lo que «se» espera de él y lo que él puede hacer, el por qué él desempeña esta profesión y en lo que piensa que él participa, el por qué enseña una materia y lo que «se» le dice de su materia y de su enseñanza, etc.

Entonces, ¿qué conocimiento del sujeto profesor de historia-geografía en el trabajo se puede desarrollar desde un punto de vista de didáctica de la geografía?

Me parece que todo lo que determina la relación específica del «sujeto» con la «geografía» y con los contenidos que él le asocia y/o enseña, o sus socios en las relaciones de trabajo (padres, profesores, personal de dirección, de secretaría, de

vida escolar y de orientación) es una parte del referente de un discurso de didáctica de la geografía. Nada, a priori limita la exploración de este referente a contenidos de enseñanza, a técnicas específicas, a categorías de textos (manuales, textos oficiales) Es pues, a partir de lo que los profesores señalan o mencionan en entrevistas o por escrito con respecto a la geografía (en un marco de formación o de investigación) lo que puede circunscribir y estructurar el campo de la didáctica de la geografía. Por supuesto, lo que entonces es dicho y escrito por el profesor, es preguntado, analizado, confrontado, recortado por el investigador. Los textos producidos son corrientemente textos suscitados, de tal forma que se abren pistas de investigación con el fin de comprender mejor la práctica o la actividad docente en lo que ésta pudiera estar ligada específicamente a la enseñanza de la geografía. Y son analizados como didácticos ya que son textos producidos en interacciones con investigadores que son también formadores (o a la inversa).

Hemos tratado, por ejemplo, de identificar las dificultades que pesan sobre la enseñanza de la geografía en los profesores cursillistas de historia-geografía en formación inicial. Confrontando observaciones de clases, de trabajos escritos pedidos en formación, de sus memorias profesionales y de las encuestas pasadas a final de año después de la formación, hemos descubierto en algunos de estos profesores lo que nosotros hemos llamado a falta de algo mejor, «noeuds»[4] característicos de la condición de profesor cursillista. Uno de estos «lazos» es el de sentirse capaz de dar una enseñanza válida y admisible de la geografía. La comparación de ocho profesores cursillistas permite identificar tres elementos centrales en la construcción de esta legitimidad para enseñar la geografía: una «visión» del profesor cursillista, de su lugar en la circulación de conocimientos geográficos (entre clase de geografía, sociedad, medios de comunicación y geografía científica), la capacidad de producir una forma didáctica (estructura que organiza la distribución de los contenidos geográficos en el tiempo de la clase) y la concepción o utilización de instrumentos para enseñar (fichas de trabajo, soporte material del curso del profesor, soportes de aprendizaje) Instrumentos y formas didácticas ayudan a los profesores cursillistas a construirse una visión de su puesto en la circulación de los saberes geográficos, sin que por otra parte todos estos elementos se instalen en las prácticas de forma sincrónica. Las soluciones encontradas por los profesores son siempre singulares. Hacen que intervengan, por ejemplo, la relación del profesor con el consejero pedagógico que lo acompaña en el centro, su relación con la clase, la idea que él se hace de la forma en la que los alumnos reciben su clase, su forma de construir una relación con la geografía a partir de o en ruptura con la que ha establecido con la historia, su materia universitaria de formación, ciertos elementos de su recorrido escolar y universitario, etc.

Por ejemplo, Valérie trata de actuar como la transmisora que conduce a los alumnos de un mundo local supuestamente cerrado (el de los alumnos) al mundo del conocimiento. Ella construye su legitimidad, por supuesto (pero nosotros no

[4] lazos

podemos asegurarlo firmemente) en relación con su propia historia de alumna que vuelve como profesora a esa pequeña ciudad en la que había estado escolarizada. En un primer tiempo, ella había constatado sin prestarle atención que muchos de sus alumnos habían establecido una relación entre el programa de geografía y la actualidad. En un segundo tiempo, investigó cómo servirse de esta relación para ser ella la que permitiera a los alumnos más conocidos vivir en un mundo cerrado, acceder a un conocimiento valido más allá de los límites de su mundo. Las contradicciones entre la visión que comienza a desprenderse de ella, de su papel de profesora y los medios que emplea, son muy importantes al principio del año. Su primer problema es conseguir dar clase. Para ello, se esfuerza interpretando una estricta lógica de comunicación que tiene sin embargo un efecto contrario al buscado: acercar su lenguaje al de sus alumnos y al de los medios de comunicación, cuando aborda temas que son tratados también en la actualidad. La obtención de una adecuación entre forma didáctica, instrumentos y la función que adquiere para sí misma, está sometida a un cambio de forma, al cual Valérie llega por primera vez después de sólo seis meses de enseñanza. Esta forma utiliza «el organigrama de síntesis». En el tema «Las sociedades frente a los peligros», ella estructura un estudio de casos de inundaciones en el sudeste de Francia analizando la tesis que sirve para explicar la catástrofe en los diarios televisados; confrontando después esta tesis a la de los científicos. El «organigrama de síntesis» sirve para poner en relación las causas y los efectos aportados por los medios de comunicación a la catástrofe, y después los encadenamientos omitidos en la tesis mediática. Su construcción progresiva estructura el conjunto de la clase. Valérie es entonces por fin maestra de una comunicación cuya organización de los contenidos es legítima científicamente. Permite a los alumnos interrogarse sobre el valor de las informaciones a las que han accedido por los medios en su reputado mundo cerrado. Ella les muestra que la clase de geografía tiene «mucho ascendiente sobre el mundo» y que les conduce hacia un conocimiento más operativo. Sin embargo, la puesta en escena que consiste en exponer un punto de vista mediático para criticarlo con la ayuda de un conocimiento de origen científico aportado por el profesor, ha sido primero experimentado en historia.. Se trataba de una clase sobre «Las consecuencias de los Grandes Descubrimientos», en la que Valérie utilizaba la película «La controversia de Valladolid». Por otra parte, el «organigrama de síntesis», elemento estructurante del curso, no proviene de la formación que ella ha seguido en el IUFM. Su aparición está en relación con la práctica de su consejera pedagógica, geógrafa de formación y que utiliza el organigrama de forma sistemática en sus clases de geografía. Además, la demostración de la superioridad de una explicación basada en trabajos de especialistas, sobre la explicación propuesta por los diarios televisados, habría sido menos fácil de aportar a otros niveles distintos de la secundaria, cuyos tema del programa son objeto de un importante tratamiento mediático (peligros y catástrofes, entorno, acondicionamiento)

Para comprender por qué Valérie enseña estos contenidos de geografía y no otros, en el momento en el que ella llega a hacer converger forma, instrumentos y visión de lo que ella puede llegar a ser como profesora de geografía e historia, le

hizo falta tener en cuenta su actividad de «sujeto» enfrentado a la cuestión de la legitimidad de su enseñanza de la geografía, a un grupo de clase difícil, a su propia historia escolar y a objetos de enseñanza que no están estandarizados.

Concebido así, el campo de la didáctica de la geografía se estructura con el objetivo de responder a problemas descubiertos a partir de las prácticas de formación. Pueden construirse conceptos para comprender y capitalizar esta comprensión con vistas a hacer evolucionar los planes de formación y responder a futuros problemas planteados por la ejecución de los dispositivos de formación así modificados. En esta investigación, he forjado el concepto de relación práctica con la epistemología para designar el conjunto de relaciones comprometidas en un profesor, en su práctica, y que tienen efectos sobre la producción de conocimientos geográficos en la clase; siendo estas dificultades: elecciones epistemológicas conscientes realizadas anteriormente (preparación de la clase) o quasi-instantáneamente (desarrollo de la clase) lo que motiva estas elecciones; elecciones conscientes pero no específicamente epistemológicas -y lo que las motiva o incluso opciones involuntarias retenidas durante la actividad- y lo que las determina. Si este concepto permite comprender mejor en particular lo que pasa donde anteriormente se diagnosticaba un descenso de vigilancia epistemológica (Le Roux, 1998), él participa generalmente en un tipo de exploración de los procesos de formación, que yo voy ahora a caracterizar distinguiéndolos de otros posibles.

2. EL TERRENO[5] COMO POSICIÓN DE CONOCIMIENTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO.

En una formación profesional la cuestión de las relaciones entre los lugares, los tiempos y los protagonistas de la formación es esencial. En Francia esta cuestión se ha impuesto en la enseñanza secundaria con la creación de los IUFM y de la reflexión que se ha precisado entonces sobre la» alternancia» y sobre las «relaciones teoría-práctica». En esta ocasión, la noción de terreno ha sido cambiada; y no ha dejado de serlo desde entonces. Como recuerda Jacky Beillerot (Beillerot, 1999) el carácter espontáneamente asociado a la noción de terreno es el de ser el lugar de la verdadera realidad, de lo concreto, de lo local, de lo próximo. Cual puede ser entonces la función de las investigaciones sobre la formación que pretenden llevar a cabo sobre las prácticas, de los enunciados válidos para que existan prácticas eficaces o adaptadas «sobre el terreno».

Puesto que yo pretendo que sea posible y necesario conducir investigaciones en didáctica de la geografía sobre las prácticas en una perspectiva y un contexto de formación, me he enfrentado entonces a la pregunta del terreno. ¿Cuál es el sentido del uso de este término, entre los profesores, los formadores, las instituciones y las políticas que deciden lo que debe ser la formación de los enseñantes? ¿Qué posición se elige para las investigaciones sobre la formación?

[5] Terreno debe interpretarse como «Centro de Prácticas»

Los tres sentidos del «terreno» en la creación de los IUFM (1990 - 1992)

Cuando se crearon los IUFM, la noción de «terreno» englobaba tres sentidos diferentes. El primero, el más compartido, es el del terreno como lugar de ejercicio profesional. El terreno se diferencia del centro de formación y de los «formadores de centro» de los «formadores de terreno». En la perspectiva de una unificación de la formación parece necesario que todos los que intervienen junto a los profesores cursillistas se conviertan en formadores. Pero los consejeros pedagógicos son identificados en principio por el lugar en el que enseñan y donde enseñan los profesores cursillistas (el «terreno» es el conjunto de los centros de secundaria) y no por su función específica en el dispositivo de formación.

El segundo sentido es utilizado en la locución de equipo o de «red de terreno» (Cornu, 1990, p.161) susceptible de obtener un contrato, un convenio con el IUFM. Está en un triángulo contractual IUFM-Academia-Centro que puede construir un «lugar de trabajo y de acogida de terreno, un equipo para tomar a su cargo cursillistas, para participar en las actividades de los IUFM» (Ibíd., p.161). Lo que hace que haya terreno en un centro y en el dispositivo de formación es el contrato que propone que se haga investigación al servicio de la actividad de formación. Este segundo sentido liga explícitamente investigación y formación dejando abierta la definición de la naturaleza de esta investigación.

Un tercer sentido es dado por María Laura Chaix (1992) formadora e investigadora en la enseñanza agrícola. En ella define el terreno como la posición de una relación de poder alrededor de la cuestión de la maestría de la práctica y de la formación profesional. «La relación teoría-práctica se utiliza para expresar la relación concurrencial entre dos sistemas teoría-práctica que reivindican uno y otro la formación eficaz. Esta concurrencia se expresa por el reconocimiento de lo que en el otro (enseñantes, agricultores-profesores de cursillo), puede representar la eficacia, la maestría de la acción» (Chaix, 1992, p. 85) Este tercer sentido dado al terreno indica a los investigadores la naturaleza política de las posturas de su trabajo en el dominio de las prácticas. ¿Cómo interviene este trabajo, durante la investigación y después (circulación de los resultados) en la relación concurrencial entre modelos que pretende dominar la formación profesional?

El terreno y las investigaciones sobre la formación de los profesores de historia-geografía.

En las investigaciones sobre la formación de los profesores de historia-geografía la noción de terreno ha sido empleada primeramente en el sentido de lugar de ejercicio para criticar el modelo de formación presente anteriormente en los IUFM. «En la formación profesional actual es todavía frecuente hacerse la ilusión de que la observación o la escucha seguidas de una práctica sobre el terreno, que revela más la imitación que un encargo real dinámico y responsable, puede hacer las veces de formación» (Marbeau y Baillat, 1992, p. 23) Sin embargo, esta primera investigación llevada a cabo de 1988 a 1991 ha validado un modelo de formación en las didácticas de los profesores de historia-geografía sin analizar las prácticas de los profesores formados. Una segunda investigación dedicada a la formación a

tiempo parcial ha tomado como instrumento de medida de la profesionalización de los profesores-cursillistas las diferencias por un lado de sus prácticas y sus producciones en clase y en el centro de formación, y por otro el referente de la formación, referente concebido por los investigadores que eran también formadores en los IUFM. Por otra parte, para intentar comprender los procesos de profesionalización a lo largo del año de formación, los equipos de investigadores también han seguido la evolución de los discursos de los formadores llamados «de centro» y «de terreno» en situación de formación, relativa a los elementos del referente La hipótesis era que la profesionalización de los profesores-cursillistas dependía en parte función de los discursos y de las prácticas de sus formadores «de centro» y «de terreno».

La concepción de esta investigación y de la formación que trataba de validar comportaba implícitamente «una apreciación negativa sobre el sistema escolar actual y los enseñantes en ejercicio (...), una desconfianza con respecto a los formadores-terreno» (Bériot y al, 1992, p. 72) ¿Cómo comprender de otra manera que el referente de formación haya sido producido por formadores de centro sin corresponsabilidad atribuida a los formadores «de terreno?» Sin embargo, esta investigación desvela que las correlaciones entre los perfiles de profesionalización («preformados», «buenos alumnos», «empíricos», «refractarios», «reactivos», Baillat y Guillon, 2000, p. 47-53) y los discursos y prácticas de los formadores no se establecen en función de posiciones de formadores que estarían determinadas por su localización (el centro, el terreno) sino en función de la movilidad de los posicionamientos relativos de unos y de otros (profesor-cursillista y formadores de centro o de terreno) Dicho de otra forma, cada formador de «centro» no tiene necesariamente el mismo posicionamiento con respecto al referente de formación a lo largo de todo el año, ni según su lugar de intervención en formación (visita al centro, memoria profesional, jornada de formación en el IUFM) De la misma manera, los formadores «de terreno» tienen un posicionamiento que puede fluctuar. Lo que indica que los modos y contenidos de intervención de los formadores no son al principio un asunto de lugar sino un asunto de posición relativa y movible en un conjunto de relaciones que incluye al profesor-cursillista, a los formadores y a la institución.

Con esta investigación sobre la alternancia, la investigación sobre la formación de los profesores de historia-geografía se abría al tercer sentido de la noción de terreno, experimentado desde hace mucho tiempo en las formaciones profesionales de adultos o de formación del profesorado fuera de la Educación Nacional.

En una decena de años, las investigaciones de didáctica sobre la formación de los enseñantes de historia-geografía han pasado de la noción de terreno como lugar de prácticas del que se desconfía, a la toma de conciencia de la complejidad de los procesos de formación alrededor de la persona del profesor-cursillista. El profesor-cursillista se encuentra atrapado por competencias o al menos por juegos de influencia entre modelos más o menos implícitos de la formación, modelos seguidos por personas informadas que tienen ellas mismas un posicionamiento fluctuante dependiendo de las situaciones de formación.

En consecuencia, la noción de terreno se abre a un cuarto sentido ligado al conocimiento de estos juegos de dificultades, de estos conjuntos de relaciones que se construyen alrededor y a partir de los profesores-cursillistas, y de lo que estos juegos y estos conjuntos produzcan en las prácticas.

El terreno como recorrido de conocimiento de la enseñanza y de la formación.

Encuentro aquí, especificado para la formación profesional de los enseñantes, una acepción de la noción de terreno que no es extraña a la práctica científica de la geografía, acepción según la cual el terreno es una forma de producir conocimiento. Me apoyo muy ampliamente para ello en las propuestas de Jacky Beillerot (1990). En la conferencia de inauguración de una Escuela de verano de los IUFM del Pôle Grand Est dedicada al lugar del terreno en la formación profesional de los enseñantes, ha esbozado una historia de la noción de terreno en las ciencias naturales (geología) y en las ciencias humanas. Así, desde Frédéric Leplay y enseguida los sociólogos de la Escuela de Chicago, el terreno (hacer terreno, ir sobre el terreno) designa no «solamente un lugar, sino también una posición de observación» (Beillerot, p. 9) así como una intención o una preocupación social», en un espíritu de reforma» (Ibíd., p. 9).

Siguiendo esta perspectiva podemos comprender también que en didáctica existe una posición de conocimientos que se identifica con el terreno. Para hablar de posición utilizaré la noción de estilo cognitivo. Esta noción puesta a punto en epistemología de la geografía por Jean-Marc Besse (Besse 2000) caracteriza la producción de conocimiento científico por la conjunción de una metodología, de un contexto de ejercicio y de un objeto específico. La idea de estilo cognitivo corresponde pues a un modelo epistemológico que tiene en cuenta el contexto de trabajo en el que se sitúa el científico para producir conocimiento, y postula que este contexto intencionalmente elegido dificulta el conocimiento producido.

Podemos distinguir tres estilos cognitivos en didáctica de la geografía: el terreno, el estilo experimental, el estilo estructuralista-sistémico y el estilo clínico (cuadro 1) El primer estilo está representado por la investigación que nos ha permitido identificar, por ejemplo, formas de construirse una legitimidad como profesor de geografía (ver la exposición del caso de Valérie). El estilo experimental ha guiado la investigación dirigida por François Audiger sobre la construcción del espacio geográfico. La investigación consistía en observar y recoger trazos de actividades de los alumnos durante las sesiones, que los investigadores pedían que realizaran a profesores voluntarios, sesiones en las que se utilizan situaciones de simulación, juegos de análisis espacial y modelizaciones gráficas (Audigier, 1995) Este tipo de aproximación a la enseñanza permite validar situaciones de enseñanza-aprendizaje y así afirma el interés de referirse a estas situaciones durante las formaciones, haciendo referencia de los límites, especialmente de su carácter de paréntesis tanto para la enseñanza como para los aprendizajes. El estilo estructuralista-sistémico está fuertemente representado gracias a los trabajos sobre los manuales (Mendíbil, 1999; Clerc, 1999) El objeto de estudio es la estrategia iconográfica de los autores

de los manuales escolares. Se trata de desvelar una norma implícita de cultura escolar en geografía. El investigador prioriza para ello las semejanzas, las regularidades a largo plazo de la disciplina escolar. A estos tres estilos se podría añadir el estilo clínico que por el momento, que yo sepa, no está representado. Se podría, sin embargo, imaginar que sea pertinente para ciertos objetos, por ejemplo la evolución de las prácticas en una carrera, las dificultades de enseñanza de cuestiones sensibles o las dificultades ligadas a la manifestación de opiniones o de convicciones patrioteras o xenófobas, incompatibles con el modelo de comprensión geográfica del mundo que estructura los programas.

Cuadro 1: el «terreno» entre los *estilos cognitivos* presentes en didáctica de la geografía

estilo	metodología	contexto e intención	objeto específico
terreno	observacióndiario de trabajoentrevista in situconsulta de archivos (públicos, privados)	sobre los lugares de la actividad y en varios momentos (y para los profesores-cursillistas, sobre todos los lugares de su formación)intención de comprensión de la actividad con el fin de ayudar a su evolución	las prácticas de un profesor o de varios profesores, en sus centros, y en el conjunto de las relaciones sociales necesarias para su descripción
experimental	introducción de un contenido nuevo, para la instigación del investigador observación análisis de las producciones de los alumnos	un lugar y un tiempo de la actividad del profesor, entre paréntesisintención de transformación por difusión después de la validación	la introducción de un contenido nuevo: condiciones y resultados
estructuralista-sistémico	análisis de contenido de textos (orales o escritos) constitución de las fuentes en series largas	fuera del centroausencia de cara a cara intención de desubrimiento	la cultura escolar en geografía
clínico	análisis de situaciones	fuera del centrocara a cara investigador-práctico intención de análisis de una situación singular	la complejidad, la unicidad de une situación de enseñanza de geografía, su impacto sobre el «sujeto» profesor

Entre las estrategias de investigación sobre la formación, la del terreno es la única que permite observar y comprender las prácticas. El interés de esta estrategia es la producción de conocimientos sobre la acción, sobre las interacciones, sobre la construcción del sentido de las situaciones por los protagonistas. Su dificultad reside en que enfrenta al investigador a discursos legítimos sobre las prácticas: los de los formadores, los de los enseñantes. Las otras tres estrategias no plantean los mismos problemas en el momento de la observación (o de las entrevistas) ni el momento de la restitución (comunicación de resultados de investigación). El estilo experimental impone al profesor la experimentación (contenidos, pasos, tipos de intervención, etc.) incluso si la situación está negociada. La curiosidad no se dirige hacia las prácticas ordinarias habituales del profesor. La restitución de los resultados incide sobre la eficacia de los contenidos y maneras de hacer introducidos por la iniciativa del investigador. El estilo clínico sólo se desarrolla cuando hay suspensión del curso y del centro: no hay una mirada predispuesta in vivo sobre la actividad. Finalmente, el estilo estructuralista-sistémico no se preocupa de la actividad ni supone una intrusión, incluso momentánea, en las prácticas. Únicamente se estudian, en general, los productos (textos) o los soportes (manuales de la actividad docente) y desde un lugar externo a toda posición profesional.

Las investigaciones sobre la formación, tal como las he descrito al principio, responden pues a una forma de producir conocimientos sobre la enseñanza y la formación así como a una estrategia del terreno. El terreno debe ser entendido como una forma entre otras de conocer las prácticas y de conocerse (cuando son los profesores quienes adoptan esta situación) caracterizada por una investigación en contexto normal de actividad sobre los diferentes lugares, tanto como sea posible hacerlo (problema del espacio privado para el trabajo docente) sobre un plazo bastante amplio y en el conjunto de funciones y formas sociales que puede tener un profesor. Si es comprensible que los profesores piensen que el terreno es una forma privilegiada de forjar y de comprender sus prácticas, muchos de ellos, especialmente al principio de la carrera, piensan que éstas se construyen también en tiempos de distanciamiento del centro o bien en tiempos de experimentación de dispositivos o de instrumentos que les han sido aconsejados aquí y allá. Esto es lo que demuestra el estudio de las formas de entrada en el oficio entre los profesores-cursillistas.

Para una investigador, adoptar este estilo colectivo con las precauciones metodológicas necesarias, supone enfrentarse a la cuestión de la legitimidad de su trabajo. La intención de ayudar a la evolución de prácticas de enseñanza debe conciliarse con las necesidades y los códigos de la comunicación científica. El investigador se enfrenta entonces, de una forma original, a la cuestión de la escritura de la investigación

3. LA ESCRITURA DE INVESTIGACIÓN EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Entre dos lógicas: la escritura de investigación y el terreno.

Para comprender las posiciones de la escritura del investigador didacta relativa a las prácticas de enseñanza hay que identificar dos lógicas presentes: la «lógica universitaria» y la «lógica profesional» de los profesores de historia-geografía.

Desde un punto de vista universitario los didactas escriben para los didactas, para que su especialidad sea reconocida, tolerada o prohibida en su disciplina de referencia, que puede sin embargo no ser la de su adscripción institucional. Cuando esta especialidad es tolerada, como en el caso de la geografía en Francia, ellos escriben también para los especialistas (geógrafos no didactas) a los que las cuestiones de enseñanza y de formación interesan. Sus escritos están sometidos a la lógica disciplinar común de las revistas de geografía (composición de los comités de lectura, cánones de la escritura científica disciplinar, etc.) y a la lógica de identificación particular de cada una de ellas (especialización, referencias científicas, formato de los artículos, etc.) revistas que no son de didáctica de la geografía. Esta escritura y los escritos que resultan, aunque movilizan a los didactas, forzados a escribir en estas revistas para existir como enseñantes-investigadores, no se dirige a los profesores de historia-geografía como lectores de las revistas ni como público al que se dirige un discurso que debe ser enunciado de una forma en la que éste pueda recibirlo.

Desde el punto de vista de la profesión docente (el conjunto de los profesores de historia-geografía) se puede retener una característica mayor relativa al texto y a la escritura. Retomo aquí el análisis que hacía en 1995 Mireille Cifalli, análisis que me sigue pareciendo muy válido hoy: «una profesión necesita textos para comprenderse. No se puede sostener que el mundo pedagógico no tiene textos, por el contrario, se desploma bajo tantos textos. Pero (necesita) textos de lo cotidiano, textos que produzcan «un mundo en su complejidad», yo avanzaría que de éstos no hay muchos. Realmente se trataría de comprender por qué determinados textos pedagógicos no funcionan como una construcción del «sí mismo profesional» y en qué estos textos se diferencian de los que causan efecto y funcionan como mediadores para una comprensión del «sí mismo» (Cifali, 1995).

En lo que concierne a la geografía (la historia-geografía), un profesor en busca de fuentes puede efectivamente tener acceso a una multitud de textos: fuentes documentales publicadas en los Centros Regionales de Documentación Pedagógica, algunos compendios de enseñanza de la geografía escritos por formadores, dominios de internet de las Academias (cuyos responsables territoriales son los Inspectores pedagógicos regionales de la disciplina) y los cursos de profesores en línea en internet. Éste es el entorno textual de la profesión: una profusión de enunciadores, algunos institucionales y jerárquicos, otros, en mayor número, de enseñantes que descargan sus cursos en línea y sin paratexto que podrían ser descriptivo o explicativo hasta lo más mínimo, de sus intenciones y de sus referencias. Las dudas, los errores, las maduraciones, los éxitos, todo eso está ausente. Todo ocurre como si la práctica se encontrara enmascarada, como si los escritos por los cuales pueden transmitirse formas de hacer eficaces y como si la escritura de la práctica profesional (la preparación de la clase, las notas tomadas antes, durante o después de la clase, los borradores) no fueran prioritariamente un objeto a compartir, y de

cuestionamiento en la profesión, más allá quizás del círculo profesional de cada enseñante.

Investigar y escribir sobre las prácticas de enseñanza puede parecer legítimo a un didacta. Sin embargo, las prácticas de enseñanza existen sin tener necesidad de un trabajo particular de los didactas en su dirección. La escritura de investigación no debe pues convencer solamente a los otros didactas de la exactitud de lo que el autor describe, del valor de sus conceptualizaciones o incluso de la pertenencia social y política de sus pasos. Debe también convencer a profesores de historia-geografía. Además, escribir sobre las propias prácticas cuando se es enseñante no es frecuente ni siquiera en los dispositivos de formación disciplinar. De golpe, no es difícil obtener la conciliación entre lógica de investigación y lógica de la profesión por una escritura refrendada por exploración y explicitación de las prácticas profesionales..

Escritura, investigación y formación: algunas referencias provisionales.

En la perspectiva de una investigación de didáctica orientada hacia las prácticas hay que comprender primero la escritura como un proceso por el que unos escritos (sacados de las prácticas o sobre las prácticas) son producidos, retomados, interrogados, interpelados por los autores y los destinatarios. Por otra parte, la escritura es un «lugar» de producción de conocimiento. No es una etapa de pura comunicación hacia arriba e independiente de un proceso de investigación que habría construido anteriormente bases de datos, y tratado estos datos en función de una hipótesis o de un modelo interpretativo. En consecuencia, la escritura incluye al investigador. Dicho de otra forma, el investigador acepta transformarse por medio de su trabajo de escritura. A fin de cuentas, el investigador debe poder, si así lo considera, llegar a la conclusión de la inutilidad de sus pasos: los profesores o los formadores que hayan tenido a su lado prácticas eficaces deben hacer constar si la suyas no les han aportado nada en la perspectiva de un desarrollo profesional. Por último, la forma del escrito final engloba el conjunto del proceso de investigación: el objeto de estudio, las hipótesis, las recogidas de datos, las metodologías de tratamiento.

Así, el pretendido escrito final puede ser una coescritura entre investigador y práctico o bien una escritura de prácticos formándose para la investigación junto al investigador o, mejor todavía, para la articulación, respuestas, escritos de investigadores y escritos de prácticos. Pero en relación con el tipo de escrito final, el objeto estudiado se precisa y se negocia (constatación) poco a poco a lo largo del proceso de investigación.

Consideramos que estas premisas plantean cuestiones epistemológicas: ¿qué criterios de cientificidad adaptar al estudio de objetos de los cuales forma parte el conocimiento en transformación? Cuando un equipo de formadores decide en compañía y con intervención de investigadores formar para un tipo de mantenimiento de consejo, con la idea de mejorar la eficacia de sus intervenciones

del tipo entrevista, en formación, su objeto es la evolución de las prácticas de entrevista, las condiciones y los efectos de esta evolución en la formación. ¿Sobre qué criterios y sobre qué modos puede mejorar la cientificidad de este trabajo? ¿En qué y para qué una formación en la entrevista produce modificaciones en la técnica? ¿la profesionalidad de los formadores en formación puede conseguir un resultado digno de interés para la acumulación de conocimientos sobre la formación?

El terreno que nosotros hemos visto definido como un espacio concurrencial para la maestría de la formación es también un espacio de conflicto epistemológico y político. La posición se refiere a la legitimidad y el valor de las investigaciones cuya finalidad es la de producir un conocimiento que favorezca el cambio social, al mismo tiempo que trata localmente de aclararlo y de acompañarlo, transformando también a quienes tienen esta función de aclarar y de acompañar.

Este objetivo de investigación no es sin embargo extraño a prácticas científicas de geografía. No es en consecuencia necesariamente pertinente, ni útil tácticamente, considerar en términos particularistas la investigación sobre las prácticas de enseñanza y la formación profesional de los enseñantes. Así, el Instituto de Saint-Gervais, equipo interdisciplinar predominantemente geográfico, ha trabajado varios años junto a los protagonistas políticos y económicos de Saint-Gervais en la comprensión del cambio local y en los modos de evolución posibles para esta estación turística de montaña. Rémy Knafou, que ha dirigido este equipo, recuerda: «visto desde el interior la realidad es otra, más sutil, más compleja. Con Saint-Gervais hemos aprendido a observar otro tipo de cambio, a caracterizar otro modelo de crecimiento, a pensar de otra forma las relaciones entre el tiempo y el espacio (...) porque ha sido concebido y vivido como efímero. El Instituto de Saint-Gervais ha sido para todos los que han participado en él un momento de una aventura. En esta concepción, a partir de ahora, forma parte de la trayectoria del lugar mismo como de todos los que allí trabajaron; de una trayectoria que no se acabó en enero de 1994 y que no concluirá tampoco con la presente obra. El movimiento prosigue en Saint-Gervais tanto como en nosotros» (Knafou, 1997, p. 8).

Numerosos objetos de investigación están por construirse en la interfaz de la investigación y de la formación en didáctica de la geografía alrededor de cuestiones de escritura. Apuntaré dos, sin intención de ser exhaustivo:

- La cuestión de los escritos (de su escritura y de su lectura) en la transmisión de conocimientos o en el desarrollo de competencias profesionales. ¿Cómo hacer escribir y leer a los profesores relatos de experiencias, relatos que se piensa generalmente que son importantes para la construcción de la profesionalidad en los oficios de lo humano? ¿En qué condiciones de estos relatos por una parte, textos más analíticos por otra, tienen una eficacia óptima en la formación? ¿Cómo estimar este eficacia? ¿Es posible así remediar las dificultades que crean enseñanzas disciplinares a menudo desconectadas de las condiciones del ejercicio real del oficio de los profesores? ¿Qué puede aportar a los profesores una escritura que pondría en palabras sus relaciones con la geografía, con la geografía escolar, con ciertos objetos de enseñanza más sensibles o más difíciles que otros?.
- La cuestión de la escritura de los profesores en lo cotidiano, para «dar clases» de las posibilidades y de las condiciones de su cambio. ¿En qué medida las prácticas escolares de escritura entre los profesores tienden a forzar sus escritos profesionales, y por eso mismo, a través de las formas didácticas concebidas, los contenidos geográficos enseñados? ¿En qué condiciones es posible una intervención que intenta hacer evolucionar estas preparaciones escritas y su relación en la acción con estas preparaciones escritas? ¿En qué condiciones un conocimiento elaborado en tal situación puede ser útil a otras personas fuera del contexto de esta intervención? ¿Y qué tipo de escritura?

CONCLUSIÓN

En la articulación de la investigación y de la formación, en Francia, la didáctica de la geografía no ha explorado las prácticas de enseñanza hasta hace muy poco. Esta exploración tiende a redefinir la didáctica de la geografía en función de los enredos de relaciones que, alrededor y a partir de los enseñantes en situación, dificultan los contenidos enseñados. Así pues, estas relaciones a menudo indirectas, mezcladas con otras redes de causas y de efectos tocan dominios habitualmente excluidos de las interrogaciones didácticas: los dominios relacionales, sensibles, biográficos, psíquicos. Esta exploración de las prácticas cuestiona también la actividad de investigación: el terreno que sirve a muchos protagonistas para oponer la teoría y la práctica, para confinar y descalificar a la primera en provecho de la segunda, no es solamente una posición de maestría de la formación sino también, consecuentemente, una posición científica. Se trata de mostrar que la investigación en didáctica es capaz de ofrecer un conocimiento válido de las prácticas junto a los profesores y a su servicio. Para la didáctica de la geografía, la idea de una investigación de estilo terreno puede ser defendida según la lógica de la institución científica, puesto que esta forma de conocer y de actuar existe además en geografía, donde está plenamente reconocida como una práctica científica. Cambiando así de escala (de la didáctica de la geografía a la geografía) podemos recordar que la formación profesional en las didácticas o para las didácticas es primero y ante todo un instrumento de cambio social como puede serlo una intervención de geógrafos al lado y al servicio de poblaciones enfrentadas a situaciones difíciles o poco legibles para ellas.

Los instrumentos simbólicos están en el centro de las posiciones de cambio. Si el acompañamiento de la reforma agraria en Brasil puede ser abordado a partir de la iniciación de poblaciones campesinas en la cartografía esquemática de escenarios de acondicionamiento rural (Caron, 2001), la intervención de investigadores didactas en la formación de los enseñantes no parece poder esquivar la cuestión de la escritura sobre las prácticas. La postura concierne a las dos partes: para los enseñantes, escribir para comprender mejor sus prácticas, para conocerse mejor como enseñantes de geografía y abrirse a posibles didácticas; para los

investigadores, escribir para comprender y sostener la evolución de las prácticas, para hacer evolucionar su concepción de las prácticas de enseñanza y para explorar las posibilidades de la escritura de investigación en relación con la formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AUDIGIER, F. (1995) Construction de l'espace géographique. Paris, INRP.

BEILLEROT, J. (1999) La place du terrain dans la formation professionnelle des enseignants, (Conférence), Ecole d'été, IUFM du Pôle Grand Est, p. 7-23

BESSE, J.-M. (2000) Voir la Terre. Six essais sur le paysage et la géographie. Arles, Actes Sud/ENSP.

BERIOT, A.-M., CAYOL-MONIN, A., MOSCONI, N., (1992), «La mise en place des IUFM pilotes et le débat théorie-pratique», Recherche et formation, INRP, n° 11, p. 65-76

CARON, P. (2001) «Modélisation graphique et chorèmes: la gestion des parcours collectifs à Massaroca (Brésil du Nordeste)», Mappemonde, n° 2

CHAIX, M.-L. (1992) «Alternance et rapport théorie-pratique: un itinéraire de réflexion», Recherche et formation, INRP, n° 11, p. 77-92

CHERVEL, A. (1988) «L'histoire des disciplines scolaires». Histoire de l'éducation, Mai 1988, n° 38, pp. 59-119

CHEVALLARD, Y. (1991) La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, La pensée sauvage. .

CIFALI, M. (1995) «Ecriture et transmission de l'expérience», Actes de l'Université d'été: L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites, Saint-Jean d'Angély

CLERC, P. (1999) Production et fonctionnement de la culture scolaire du lycée en géographie. L'exemple des espaces urbains. Thèse de doctorat, Université de Paris I, sous la direction de M. C. Robic

KNAFOU, R. (1997) L'Institut de Saint-Gervais. Recherche-action dans la montagne touristique. Paris, Belin, coll. Mappemonde.

LE ROUX, A. (1998) «Quelle formation initiale des professeurs du second degré? A propos d'une étude de cas», Recherche Innovation Actes de la recherche à l'IUFM de Basse-Normandie, p.191-230

MARBEAU, L. et BAILLAT G., (1992), Former les professeurs aux didactiques Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire L'exemple de l'histoire-géographie, Paris, INRP, 179 p.

MENDIBIL, D. (1997) Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990) Essai d'iconologie géographique. Thèse de doctorat, Université de Paris I.

MOTTET, G. (1992) «Autour des mots», Recherche et formation, INRP, n° 11, p.139-154

TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999) Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels, Québec, Presses de l'Université de Laval/ Bruxelles, De Boeck

CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO

Jesús Estepa Giménez
jestepa@uhu.es
José María Cuenca López
jcuenca@uhu.es
Rosa Mª Ávila Ruiz
rmavila@us.es

Universidad de Huelva y Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Nos enfrentamos al concepto de patrimonio desde una perspectiva integradora, sistémica y compleja (Cuenca, 2003), donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes culturas tanto del pasado como del presente. Estos bienes culturales forman parte de sistemas, y la comprensión de su significado y valor se incrementa cuando cada uno de los objetos se vincula con otros en relaciones de sincronía, diacronía, génesis, derivación, analogía o diferencia, asumiendo así el patrimonio una dimensión sistémica para producir procesos de comprensión de los sistemas a los cuales pertenecen los bienes objeto de estudio (Mattozzi, 2001).

En el ámbito educativo estos planteamientos conceptuales no son mayoritariamente aceptados, siendo habitual el empleo del patrimonio centrado en la enseñanza de contenidos relacionados con la Prehistoria, Historia Antigua o Historia del Arte, obviándose para el resto de contenidos del área de Ciencias Sociales, y aún más en otros campos como la Biología, Geología, Física, Química... A ello añadimos que son aún escasas las experiencias y materiales didácticos en los que el patrimonio aparece como eje vertebrador de los procesos enseñanza-aprendizaje, siendo lo más habitual su utilización como apoyo a otros contenidos que el profesorado considera más relevantes, con lo que se presenta como un elemento secundario y descontextualizado (Estepa, 2001; Cuenca, 2003 y Domínguez, 2003).

Desde nuestra perspectiva, sin embargo, la enseñanza del patrimonio debe

integrarse en el proceso educativo, dentro de las grandes metas establecidas para la educación e incidiendo en la promoción de valores cívicos, éticos y afectivos en relación con la defensa y protección de los elementos patrimoniales tanto del entorno cercano al alumno como de escalas territoriales mayores, e igualmente de la biodiversidad, geodiversidad y diversidad cultural, con lo que ello implica de respeto, valoración y empatía con otras culturas y formas de vida y de relación con la naturaleza. No obstante, esta actitud proteccionista y conservacionista no tiene porqué ser contradictoria con la implicación consciente de los futuros ciudadanos en una transformación de la sociedad orientada hacia el desarrollo sostenible (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005).

En este sentido, la finalidad básica de la didáctica del patrimonio sería la de facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, desde los que partir para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de posicionamientos futuros. Además, el conocimiento de este legado estimula la conciencia crítica respecto a nuestras creencias y nuestra identidad, así como en relación con otras culturas, poniendo de manifiesto la existencia de valores compartidos con otras sociedades, y ayudando al reforzamiento de la identidad cultural de los sujetos, como mejor manera de defenderse, en la línea señalada por Castell (1998), de las alienaciones que la creciente globalización propicia.

OBJETIVOS

Nuestro interés por la didáctica del patrimonio tiene su origen hace más de una década y se ha plasmado en diversas publicaciones (Estepa, 1995; Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999; Estepa, Domínguez, Cuenca, 2001; Cuenca, 2004, Ávila, 2003, Ávila, 2005). Para profundizar en esta línea de trabajo, constituimos en el seno del Grupo de Investigación DESYM, de la Universidad de Huelva, un equipo de investigación en el que, desde una perspectiva interdisciplinar (Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales) se ha diseñado un proyecto de investigación titulado *La enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Concepciones sobre el patrimonio desde una perspectiva holística*, que obtuvo financiación del Ministerio de Ciencia y Tecnología en la convocatoria de Proyectos de I+D de 2003[1].

Con esta investigación se pretende llevar a cabo un amplio estudio sobre la didáctica del patrimonio, considerando que en esta labor la enseñanza reglada impartida en los centros educativos y la educación no formal (desarrollada en las instituciones para la difusión del patrimonio), realizan una acción complementaria, siendo los ámbitos que más pueden aportar para la formación patrimonial de la sociedad. Partiendo del conocimiento que se ha adquirido a través de trabajos

[1] El proyecto cuenta con la referencia nº BSO2003-07573, en el que participan, junto a los firmantes de este artículo, los investigadores Roque Jiménez Pérez, Ana María Wamba Aguado, Rocío Pérez Fernández y Myriam Martín Cáceres.

previos como la Tesis Doctoral de Cuenca (2004), se configura la hipótesis base de toda la investigación: *las concepciones y conocimientos de los profesores y especialistas en difusión sobre el patrimonio, así como las trasmitidas por los centros de interpretación del patrimonio (museos, centros de recepción, parques y parajes naturales) vienen sesgadas por su formación académica y profesional, definida por una fuerte especialización disciplinar y por propuestas didácticas y de divulgación de carácter anecdótico y faltas de relevancia social, lo que viene a ser un obstáculo para facilitar a la sociedad en general una interpretación holística y culturalmente significativa del patrimonio.*

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este proyecto podemos sintetizarlos en:

1. Analizar las concepciones que se transmiten sobre el patrimonio en el marco educativo formal y no formal.
2. Identificar los obstáculos que tales concepciones presentan para su evolución hacia una visión holística y compleja, respecto a la enseñanza del patrimonio que consideramos deseable.
3. Contribuir a la superación de tales obstáculos mediante propuestas didácticas interdisciplinares e innovadoras.
4. Potenciar la significatividad de la enseñanza del patrimonio para la comprensión de la complejidad de los fenómenos socioambientales e históricos.

En la presente comunicación, sin embargo, a pesar de la amplia formulación de estos objetivos, nos centramos en la parte del estudio correspondiente al campo de la educación reglada.

METODOLOGÍA

El proceso de investigación se enmarca en el triángulo geográfico de Huelva-Sevilla-Cádiz, entendiendo este ámbito como un referente espacial y cultural de cierta homogeneidad, que puede aportar unos resultados coherentes.

El planteamiento metodológico general se caracteriza por una visión holística, la comprensión e interpretación del significado de los fenómenos sociales, la explicitación de los valores del investigador, la asunción de la necesidad de integración entre teoría y práctica y el subjetivismo reconocido que, entre otros, son todos ellos identificativos de los estudios cualitativos (Latorre, del Rincón y Arnal, 1997; Wiersma, 2000). Debido a los escasos trabajos de investigación centrados en este campo, se hace necesario llevar a cabo un análisis general de tipo cuantitativo que nos permita obtener una visión amplia de los problemas objeto de estudio, mediante el análisis de los cuestionarios como primer instrumento de obtención de información, dejando la investigación de corte cualitativo para la segunda fase del proyecto, que desarrollaremos una vez finalizada esta primera fase. En ella, se seleccionarán varios sujetos representativos en función a los tres niveles de la hipótesis de progresión que presentamos en el cuadro 1, profesionales a los que se aplicará entrevistas personalizadas y semiestructuradas, siguiendo las pautas de García Díaz y otros (1999).

Para esta investigación, la muestra de centros educativos se ha seleccionado en función a las localidades más representativas por contar con una mayor población escolar[2], siendo ya dentro de cada una de estas localidades (en el caso de que hubiera más de un centro) de manera aleatoria. Así, en total han sido objeto de estudio 66 CEIP en las tres provincias (11 en Huelva, 22 en Cádiz y 33 en Sevilla, ya que la población estudiantil en estas provincias mantenía la proporción 1/2/3), en donde se ha aplicado un cuestionario a cada uno de ellos, para ser contestado por un maestro generalista. En cuanto a los IES, se ha mantenido la misma proporción por provincias, dando lugar a un total de 36 centros, pero en esta ocasión el cuestionario se ha planificado para ser contestado por un profesor de cada una de las tres áreas que hemos considerado que pueden estar más directamente relacionadas con la enseñanza del patrimonio (Geografía e Historia, Biología y Geología y Física y Química). Así, en este caso, los cuestionarios aplicados para este nivel educativo han sido de 108 (18 en Huelva, 36 en Cádiz y 54 en Sevilla). De este modo, la muestra cuenta con un total de 174 casos entre el profesorado de Educación Primaria y Secundaria.

El cuestionario, de carácter anónimo, ha sido validado mediante una doble vía: a través de un juicio de expertos en la enseñanza y difusión patrimonial, y mediante un sondeo realizado a diferentes sujetos que cumplían las mismas características que los de la muestra de análisis y que llevaban a cabo su labor profesional en centros que no han sido seleccionados para el desarrollo de la investigación.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La fundamentación de toda la investigación parte del diseño de una hipótesis de progresión general (Porlán y Rivero, 1998) sobre la didáctica del patrimonio, basada en la tesis doctoral de Cuenca (2004), que hemos articulado en tres niveles de evolución. Así se establece una secuencia de diferentes niveles en función del dominio, reflexión y complejización de los aspectos didácticos y conceptuales en relación con el patrimonio, teniendo en cuenta la teoría de la complejidad propuesta por Morin (1998), concebida como la alternativa entre el pensamiento reductor, que no ve más que los «elementos», y el pensamiento globalista, que no ve más que el «todo». A partir de ello, estructuramos esta progresión en base al estudio de los problemas profesionales de los docentes y gestores patrimoniales y en función de la posible o hipotética evolución que pueden tener las concepciones que se transmiten a la sociedad en general, así como los obstáculos que pueden encontrarse para desarrollar una didáctica del patrimonio dentro de los planteamientos que consideramos como deseables (véase cuadro 1).

[2] La información para la obtención de los datos de población estudiantil se ha tomado de la web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía:
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/contenido.jsp?pag=/portal/Contenidos/Estadisticas/Curso_2003_2004&vismenu=0,0,1,1,1

Cuadro 1. Hipótesis de desarrollo profesional sobre la didáctica del patrimonio.

NIVEL INICIAL

- **Concepción del patrimonio en función a criterios de escasez, grandiosidad y prestigio**
- **Nula interrelación entre manifestaciones patrimoniales**
- **No se considera el patrimonio etnológico y tecnológico.**
- **No se muestra interés didáctico del patrimonio**
- **Integración anecdótica del patrimonio en los procesos de enseñanza**
- **Características de una metodología de corte tradicional**
- **Desarrollo de contenidos conceptuales y, de manera secundaria, actitudinales**
- **Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio**
- **Se obvia la necesidad de actuar para la conservación del patrimonio**
- **Identidad relacionados con aspectos patrimoniales personales y relacionados con la experiencia propia**

NIVEL INTERMEDIO

- **Concepción del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos**
- **Consideración de todos los referentes patrimoniales desde una perspectiva disciplinar y sin interrelación entre ellos**
- **Tratamiento didáctico del patrimonio como fuente del conocimiento sociohistórico y científiconatural.**
- **Mayor dinamización del proceso didáctico a través de propuestas de comunicación recíprocas**
- **Aumento de atención a contenidos procedimentales y, de manera secundaria, a los actitudinales**
- **Finalidad cultural y/o práctica de la enseñanza del patrimonio**
- **Se considera el interés por la conservación del patrimonio sin desarrollar actitudes críticas o comprometidas**
- **Identidad relacionada con aspectos patrimoniales característicos de la propia cultura, de índole natural e histórico artístico**

NIVEL DESEABLE O DE REFERENCIA

- **Concepción del patrimonio desde perspectivas simbólico-identitarias**
- **Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales**
- **Tratamiento del patrimonio totalmente integrado en los procesos educativos, como recurso, objeto y contenido de enseñanza**
- **Diseño de propuestas de carácter multidireccional de índole social e investigativo**
- **Planificación integradora de conceptos, procedimientos y actitudes**
- **Consideración del patrimonio como un contenido más de las Ciencias Sociales y Experimentales.**
- **Finalidad crítica de la enseñanza del patrimonio**
- **Fomento de actuaciones comprometidas con la conservación del patrimonio**
- **Visión poliidentitaria del patrimonio desde perspectivas holísticas.**

De este modo, el primer nivel se caracteriza por el dominio de una consideración del patrimonio de escasa complejidad, que responde a una concepción del mismo en función de su excepcionalidad, grandiosidad y/o prestigio reconocido, donde las diferentes manifestaciones patrimoniales se contemplan desde visiones disciplinares sin interrelación entre ellas, sin incluir referentes patrimoniales de carácter etnológico o científico-tecnológico, ya que no se consideran como tales. A su vez no se entiende la necesidad o el interés educativo y formativo del patrimonio, realizándose integraciones anecdóticas con otros contenidos, que son los considerados realmente relevantes en el plano socionatural, a través de estrategias metodológicas tradicionales de carácter unidireccional, que utilizan materiales curriculares elaborados en esta misma línea, primando, en todo caso, los contenidos conceptuales y actitudinales, sin que aparezca de forma clara el establecimiento de interrelaciones entre ambos tipos. La finalidad de la enseñanza de contenidos patrimoniales es exclusivamente cultural y enciclopédica, por lo que no se considera la necesidad de realizar intervenciones en la realidad social que puedan conllevar a la conservación de nuestros referentes culturales. En este estadio, los valores identitarios se relacionan con elementos patrimoniales cercanos y próximos a una experiencia individual.

El segundo nivel implica una mayor complejización en la concepción de patrimonio, atendiéndose fundamentalmente a criterios estéticos e históricos, lo que supone un análisis más elaborado de los referentes patrimoniales objeto de estudio y su interrelación con otros contenidos más abstractos de carácter sociocultural. A pesar de que se mantiene una visión disciplinar del patrimonio, son ya considerados los elementos científico-tecnológicos y etnológicos como constituyentes de un patrimonio menos restringido. En este estadio, el patrimonio se integra en la planificación educativa como fuente del conocimiento o recurso para trabajar otros contenidos relevantes, que se desarrollan a través de propuestas de comunicación recíproca, en las que se da mayor importancia a los procedimientos de análisis y en ocasiones a actitudes de conservación del patrimonio. Se tiende a buscar una finalidad práctica, aunque se mantiene una tendencia bastante cultural al emplear el patrimonio, a través de las actividades que se diseñan, de forma que puede ser útil para la vida cotidiana y se potencian valores que reivindican la necesidad de conservarlo, si bien no desde posturas comprometidas e intervencionistas. En este segundo nivel, finalmente, se hace hincapié en el patrimonio natural e histórico-artístico como elemento identitario propio de la cultura a la que se pertenece.

El tercer y último estadio de la hipótesis de progresión, o nivel de referencia, permitiría concebir el patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria, como característica cultural de nuestra sociedad y factor de comprensión de otras civilizaciones del pasado y del presente, para lo cual es imprescindible la visión de los referentes patrimoniales desde perspectivas interdisciplinares, concibiéndose como un todo integrado que pierde su sentido si eliminamos algunos de sus componentes. Para ello, es necesario una imbricación plena y significativa en los curricula educativos y en los diseños expositivos y museológicos de los centros de

interpretación, debiéndose entender la importancia del patrimonio no sólo como un recurso, sino también como un objetivo propio del proceso educativo y formativo del individuo como ciudadano, valorándose asímismo la relevancia de los contenidos que aporta, a través de los cuales es posible hacer mucho más significativa y motivadora la comprensión de los referentes socioambientales y culturales de una comunidad. Es en este sentido que se pueden desarrollar unidades didácticas y materiales de difusión de índole constructivista que se caracterizan por una visión de corte social e investigativo, donde se incluyen de forma integrada todo tipo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a través de propuestas de comunicación multidireccional. Todo ello marca una tendencia hacia una finalidad crítica, en la que el compromiso social y la intervención activa en pro de la conservación del patrimonio como factor identitario y unificador intercultural define este modelo didáctico.

A través de esta hipótesis de progresión podemos desarrollar el sistema de categorías (también articulado en forma de gradación de lo más simple a lo más complejo), que incluye subcategorías, indicadores y descriptores (cuadro 2). Este sistema se concibe como instrumento de segundo orden para el análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario, de forma que guíe todo el proceso analítico de la investigación y que a su vez proporcione el rigor necesario para este tipo de trabajos a la hora de adscribir las respuestas de los profesionales, cuyas concepciones son analizadas, a los diferentes indicadores en función de los descriptores que los definen. El diseño de este instrumento se ha desarrollado mediante tres categorías: *concepto y tipología patrimonial*, *modelo de enseñanza y difusión del patrimonio* y *patrimonio e identidad*. Cada una de estas categorías se divide en varias subcategorías, con la finalidad de concretar más el ámbito de análisis. Así, dentro de la primera categoría (concepto y tipología patrimonial) se establecen dos subcategorías: perspectivas sobre el patrimonio y tipos de patrimonio. La primera profundiza en qué concepción se tiene sobre el hecho patrimonial y qué criterio se maneja para determinar lo que es o no es patrimonio; la segunda subcategoría establece una gradación respecto a la tipología de patrimonio, que va desde la visión más habitual como referente natural o histórico-artístico hasta la más compleja, caracterizada por una concepción holística.

La segunda categoría se subdivide en cuatro subcategorías. La primera de ellas, papel del patrimonio en los programas educativos y de difusión valora el uso que se le da al patrimonio en la formación de los individuos y ciudadanos; la segunda, papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio, se centra en el tipo de comunicación existente entre docentes y alumnos o entre centros de interpretación y público; la tercera subcategoría, integración de contenidos, revisa el nivel de interrelación entre conceptos, datos e informaciones con procedimientos de análisis, actitudes y valores socioculturales; finalmente, la cuarta subcategoría, finalidad de la enseñanza y difusión del patrimonio, aborda el para qué se enseña el patrimonio.

Cuadro 2. Sistema de categorías para el análisis de la información.

CATEGORÍAS	VARIABLE	INDICADORES	DESCRIPTORES
CATEGORÍA I: CONCEPTO Y TIPOLOGÍA PATRIMONIAL	1. Perspectivas sobre el patrimonio	Persp. Fetichista-Excepcionalista	Admiración irracional, convirtiéndose en amuleto, objeto de culto o mágico. Escasez, rareza, singularidad y valor crematístico
		Persp. Monumentalista	Grandiosidad (espectacularidad y grandes dimensiones). Reconocido prestigio.
		Persp. Estética	Belleza natural, artística y estilística.
		Persp. Histórica	Antigüedad superior a tres generaciones.
		Persp. Simbólico-identitaria	Elementos simbólicos que caracterizan a una sociedad.
	2. Tipos de patrimonio	Patr. Natural-Histórico-Artístico	Elementos de carácter medioambiental. Referentes arqueológicos y documentales. Manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos. Paisajes asociados.
		Patr. Etnológico	Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social. Paisajes asociados.
		Patr. Científico-Tecnológico.	Objetos e instrumentos que han contribuido a la construcción del conocimiento científico. Componentes tecnológicos e industriales catalizadores del cambio socioeconómico. Inmuebles y paisajes asociados.
		Patr. Holístico	Consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores.
CATEGORÍA II: MODELO DE ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO	3. Papel del Patrimonio en programas educativos y de difusión	Sin interés socioeducativo	No se considera interés del patrimonio en enseñanza y difusión
		Utilización anecdótica	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con el diseño didáctico.
		Recurso didáctico	Fuente de información para el trabajo e interpretación del contexto sociomedioambiental.
		Integración plena	Inclusión significativa en todos los elementos del diseño didáctico.
	4. Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio	Comunic. Unidireccional	Inexistencia de interacción emisores-receptores. Comportamiento pasivo de los receptores.
		Comunic. Recíproca	Interacción biunívoca entre emisor y receptor. Comportamiento activo de los receptores
		Comunic. Multidireccional	Intersecciones múltiples. Todos pueden actuar como emisores y receptores.
	5. Integración de Contenidos	Sin integración	Se trabaja de forma predominante un tipo de contenidos (Conceptuales; Procedimentales y Actitudinales).
		Integración simple	Se trabajan de forma predominante dos tipos de contenidos relacionados (C-P; C-A; P-A)
		Integración compleja	Se trabajan los tres tipos de contenidos de forma interrelacionada.
	6. Finalidad de la enseñanza y difusión del patrimonio	Finalidad academicista	Conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos.
		Finalidad práctica-conservacionista	Valor económico y/o sentimental en la vida cotidiana. Conservación a ultranza de todos los elementos que se consideren patrimonio.
		Finalidad crítica	Formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible, que valoren y respeten los elementos patrimoniales con alto valor simbólico constitutivos de identidades.
CATEGORÍA III: PATRIMONIO E IDENTIDAD	7. Escalas de identidad	Individual	Reconocimiento del valor simbólico e identitario exclusivamente de aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con el individuo por su experiencia personal.
		Social	Además del anterior, reconocimiento del valor simbólico e identitario de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia.
		Poliidentidad	Además de los anteriores, reconocimiento del valor simbólico e identitario de elementos patrimoniales externos a la propia cultura.
	8. Tipología patrimonial e identidad	Etnológico	Identificación con elementos festivos, tradicionales y con paisajes asociados.
		Natural	Identificación con elementos de carácter medioambiental.
		Histórico	Identificación con referentes arqueológicos y documentales.
		Artístico	Identificación con manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos.
		Holístico	Identificación indiferenciada con diversas manifestaciones patrimoniales.

La tercera categoría cuenta con dos subcategorías relacionadas con el problema de la compleja relación entre el concepto de identidad y el patrimonio. La primera subcategoría, escalas de identidad, plantea la posible gradación existente desde una visión individualista en los criterios de determinación de lo identitario, hasta planteamientos genéricos tendentes al reconocimiento de una identidad múltiple e intercultural. La segunda subcategoría, tipología patrimonial e identidad, establece qué tipo de representaciones patrimoniales está más relacionado con la visión simbólico-identitaria de los individuos.

RESULTADOS

En la fase actual de la investigación estamos analizando los datos obtenidos tras el largo proceso de entrega y recogida de los cuestionarios en los centros docentes y la codificación de la información para su procesamiento informático; no obstante, los trabajos previos realizados nos permiten avanzar algunos resultados de interés. Así, respecto al diseño, desarrollo e innovación del currículo en relación con el patrimonio, detectamos la existencia de obstáculos de tres tipos: epistemológicos, metodológicos y teleológicos. Los obstáculos epistemológicos hacen referencia a aquellas dificultades que provienen de la caracterización del conocimiento sobre el hecho patrimonial, constitución interna de las disciplinas que definen los referentes patrimoniales y la determinación del origen de ese conocimiento; un ejemplo de ello ha sido el escaso interés del profesorado de Física y Química por responder a los cuestionarios. Hablamos de obstáculos metodológicos en relación con aquellos problemas referentes al diseño de estrategias y procesos que conlleva la enseñanza/aprendizaje del patrimonio, en un primer análisis de los cuestionarios se desprende que las actividades más innovadoras que se realizan son las visitas a elementos patrimoniales, si bien son escasas en número, muy dirigistas y demandan poca participación del alumnado. Por último, los obstáculos teleológicos serían aquellos que impiden, ligados a los anteriores, alcanzar unas finalidades coincidentes con nuestra visión de la didáctica del patrimonio, referidos al conocimiento, defensa, conservación y disfrute de los elementos patrimoniales y al fomento de la intervención en todas aquellas acciones ciudadanas encaminadas a estas metas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA, R. M. (2003): «Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico». En E. Ballesteros y otros *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, AUPDCS y UCLM.

ÁVILA, R. M. (2005): «Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio integrado. Una experiencia en la formación de maestros», en *Investigación en la Escuela,* 56, 43-53.

CASTELLS, M. (1998): *La era de la información: economía, sociedad y cultura.*

Vol. 2 *El poder de la identidad.* Madrid, Alianza Editorial.

CUENCA, J. M. (2003): «Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria», en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 37-45.

CUENCA, J. M. (2004): *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria.* Michigan, Proquest-Universidad de Michigan. http://wwwlib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904

DOMÍNGUEZ, C. (2003): «El patrimonio y la enseñanza de la Historia desde la perspectiva de la formación inicial de los profesores», en *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 1, pp. 127-148.

DOMÍNGUEZ, C.; ESTEPA, J.; CUENCA, J. M. (1999): «Museo, currículum y formación del profesorado de Ciencias Sociales», en: C. Domínguez, J. Estepa, J. y J.M. Cuenca (edits.): *El Museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva, Universidad de Huelva. pp. 15-34.

ESTEPA, J. (2001): «El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula», en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.

ESTEPA, J. (1995): «El archivo en la enseñanza de la Historia», en *Tría*, 2, pp. 53-72.

ESTEPA, J.; DOMÍNGUEZ, C.; CUENCA, J. M. (eds.) (2001): *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales.* Huelva, Publicaciones de la Universidad de Huelva.

ESTEPA, J.; WAMBA, A. y JIMÉNEZ, R. (2005) «Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales», en *Investigación en la Escuela*, 56,19-26.

GARCÍA DÍAZ, J. E.; LUNA, M; JIMÉNEZ, R.; WAMBA, A. M. (1999): «El análisis de la intervención en el aula: instrumentos y ejemplificaciones», en *Investigación en la Escuela*, 39, pp. 63-88.

LATORRE, A., del RINCÓN, D.; ARNAL, J. (1997): *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Hurtado Ediciones, Barcelona.

MATTOZZI, I. (2001): «La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición», en: J. Estepa, C. Domínguez y J. M. Cuenca (eds.): *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva, pp. 57-96.

MORIN, E. (1998): *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Díada, Sevilla.

WIERSMA, W. (2000): *Research Methods in Education. An Introduction*. Allyn & Bacon, Boston.

LA INVESTIGACIÓN EN EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DE PROFESORES

Sergio Merino[1]
sergiomerino@speedy.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

INTRODUCCIÓN.

En los últimos años, la formación inicial de maestros y profesores en Argentina se ha enriquecido con la inclusión de los aportes de la investigación educativa. Esto también se refleja en el creciente lugar que ocupa tanto en las propuestas de organización institucional, como en la incorporación en el currículum de la formación inicial del profesorado.

Para discutir la investigación en la formación de docente, Diker y Terigi nos presentan tres ejes: 1- La relación entre investigación pedagógica y práctica docente, 2- La investigación en el currículo de formación de maestros y profesores y 3- La investigación como función de los institutos de formación docente.

En esta ponencia, se aborda el segundo eje de reflexión con un ejemplo referidos al lugar e inclusión de la investigación en el currículo de las carreras de grado, ofertas desarrolladas por una Institución de Educación Superior.

2. LA INVESTIGACIÓN EN EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN DE PROFESORES.

La preocupación por la relación existente entre la investigación educativa y la docencia ha estado presente en la enseñanza superior de Argentina. Sin embargo, la desarticulación entre los diferentes subsistemas (no universitario y universitario) ha llevado a definir como residual lo no universitario, problema serio dado que se concentra gran parte de la formación de docentes. La cuestión de la enseñanza de

[1] Docente-investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Director y profesor del Instituto Superior de Formación Docente Nº803 dependiente de la Dirección General de Educación Superior y Formación Docente Inicial del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. Argentina. E-mail: sergiomerino@speedy.com.ar

la investigación educativa ha sido un punto débil en los programas de formación de docentes. Por eso, es fundamental aplicarla y articularla con la búsqueda de reformas, es decir, que permita identificar y diagnosticar problemas a partir de los cuales el docente pueda plantear desarrollos de innovaciones a nivel de la propia práctica, en primer término y luego, de la práctica educativa institucional.

Es necesario desde la formación promover otro vínculo con el conocimiento, indagar el propio desempeño profesional contextualizado. En esta dirección, en los últimos años se ha ido construyendo un consenso acerca de la pertinencia de formar docentes capaces de investigar su práctica, no para formar investigadores, sino para poder utilizar los aportes de la investigación y realizar así una mirada distinta de la práctica.

La investigación se recupera desde dos perspectivas centrales «...por un lado, como componente de la reflexión crítica que atraviesa el conjunto de la formación inicial, como modo de someter las categorías al análisis y a la crítica. Por el otro, como área o espacio institucional específico de los profesorados que contribuya a conocer y comprender la situación educativa circundante así como a producir y desarrollar alternativas pedagógicas...» (Birgin, A., Duschatzki, S. 1.995).

La investigación constituye así una modalidad particular de abrirse hacia perspectivas y saberes que se producen más allá de las fronteras pedagógicas, que permite un modo de conocer que revise creencias y supuestos (en los formadores y alumnos) sobre las culturas contemporáneas de las aulas y escuelas, el currículum, la pedagogía y su propio trabajo en los contextos socio-históricos y culturales de producción.

Se recupera la investigación como práctica social, inmersa y anclada en un determinado contexto socio-político e histórico que condicionan el oficio del investigador y su producción. El espíritu problematizador constituye un aporte de la investigación; en tanto «problematizar la realidad supone la capacidad y la mirada crítica para desnaturalizar lo que aparece como natural; es la posibilidad de traspasar con una pregunta, para dar cuenta de por qué las cosas son como son» (Sirvent, M. T. 2000).

La formación en investigación se transforma así en un instrumento de lucha, de denuncia y de conciencia crítica para enfrentar el pensamiento único, el convencimiento ideológico y la naturalización de la injusticia social en nosotros y en los otros. La investigación se visualiza como un componente que articula y retroalimenta las nuevas funciones de los profesorados: formar, capacitar e investigar. Es probable que su incorporación incida en la profesionalización temprana de los docentes e incentive el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. El planteo es una «investigación sobre, con, para y desde el profesorado» (Imbernón, F., 1.997). En síntesis cuando se resignifica este eje para la institución formadora surge el interrogante ¿cómo hacer para que la investigación educativa incida en un mejoramiento de las prácticas docentes en las Escuelas?

Un reciente campo científico lo constituyen las didácticas específicas o didácticas de áreas. En las mismas se están desarrollando valiosas líneas de investigación y programas de formación de recursos humanos como las Maestrías de Iniciación en la Investigación y Doctorados con este énfasis.

Se trata de introducir la perspectiva y las herramientas de la investigación en el análisis de las situaciones cotidianas de la escuela. El problema de la enseñanza de la investigación no pasa solo por la incorporación de materias específicas como pueden ser Estadística, Metodología, Técnicas de Investigación o Seminarios (como habitualmente se piensa en el ámbito universitario) sino por incorporar a lo alumnos en forma gradual y sistemática en los proyectos en marcha.

Desde la currícula de grado, Coicaud, Silvia[2] nos sugiere que en una primera etapa, los alumnos tendrían que formarse sólidamente en las disciplinas básicas de la carrera. Es importante que los docentes incorporen dentro de la bibliografía de sus programas, proyectos e informes de investigación que posibiliten analizar los modos de producción propios de cada ciencia.

Durante una etapa más avanzada y compleja, será necesario crear herramientas cognitivas para que los alumnos puedan internalizar en un proceso de reconstrucción permanente, los conocimientos, actitudes y habilidades logradas por los investigadores.

Se trata de generar una actitud comprensiva con respecto a la producción de los conocimientos, tratando desde un primer momento de «meter de lleno» a los estudiantes en los vericuetos y esencia de esta actividad.

A continuación un ejemplo sobre la incorporación de la investigación educativa en el curriculum de formación de grado, que permiten pensar el eje de reflexión propuesto, es decir «su enseñanza».

La incorporación de la «enseñanza de la investigación» en el currículum.

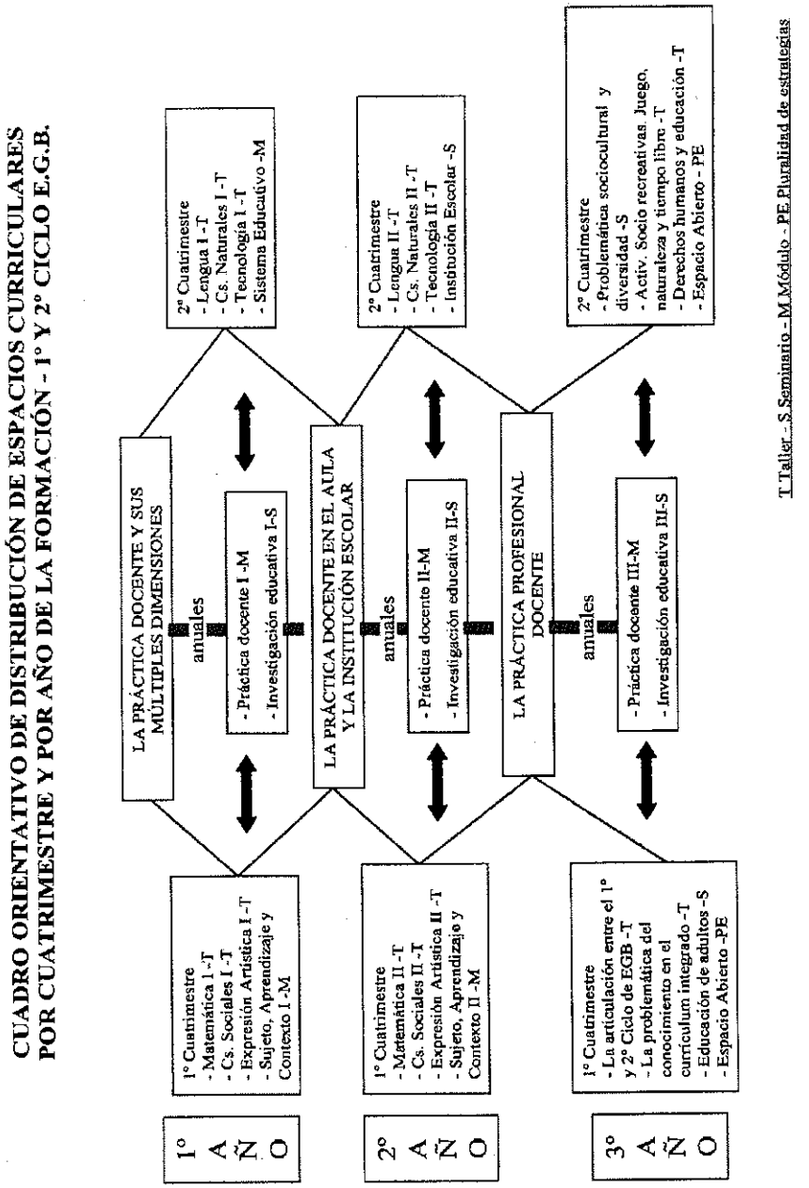
Las carreras de formación docente, tanto para las especialidades en Educación Inicial y Educación General Básica, poseen una duración total de tres años; y de cuatro años las especialidades para Tercer Ciclo de Educación General Básica y Polimodal. El plan se organiza a partir de cuatro grandes trayectos:

- Trayecto de la práctica profesional;
- Trayecto disciplinar;
- Trayecto socio-histórico-político, y
- Trayecto del sujeto, aprendizaje y contexto.

Cada trayecto lo integran distintos espacios curriculares, con formato de módulo, seminarios y/o talleres. El siguiente cuadro presenta a modo de ejemplo la estructura curricular de un profesorado.

[2] Docente-investigadora ordinaria y directora de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Comodoro Rivadavia. Chubut. Argentina.

Cuadro 1. Estructura curricular del Profesorado de Educación General Básica.



Fuente: Diseño Curricular de la Carrera aprobado por Resolución Ministerial Nº 88-00.-

En el marco de la anterior estructura, los seminarios de Investigación Educativa I, II y III constituyen las instancias vinculadas a la enseñanza de la investigación y se extienden gradualmente en los tres años de las carreras y forman parte del Trayecto de la Práctica Profesional.

El diseño curricular explicita que los tres espacios vinculados a la formación en investigación permitirán a los futuros docentes aproximarse a contenidos que le posibiliten fundamentar el conocimiento científico, reconocer sus características distintivas y la estructura y dinámica de sus procedimientos y producciones.

Abordan el análisis de las teorías y procedimientos científicos en su relación con el papel y condiciones del contexto social e histórico en el que tienen lugar las producciones científicas, atendiendo en particular al abordaje del conocimiento en la contemporaneidad.

Sitúan como eje a la investigación educativa, recuperando los paradigmas, perspectivas y enfoques teórico – metodológicos y como núcleo sustantivo el abordaje del diseño e implementación de proyectos de investigación (Documento: Lineamiento Curricular Provincial para la formación docente continua, 2000).

A continuación se presenta un cuadro síntesis con los ejes de contenidos de cada seminario:

Cuadro 2.

Inclusión de la Investigación Educativa en los tres años de la carrera de profesorados.

CARRERA	TRAYECTO FORMATIVO	ESPACIO CURRICULAR	CONTENIDOS
Profesorado de Educación General Básica.	Trayecto de la Práctica Profesional.1º ; 2º y 3º año.	Seminario Investigación Educativa I.	Conocimiento científico: caracterización y métodos científicos. Paradigmas en el campo del saber científico.La instancia de validación conceptual: planteamiento específico del problema de investigación.La instancia de validación empírica: diseño y recorte del objeto empírico.
		Seminario Investigación Educativa II.	El conocimiento de la contemporaneidad.Diseño de la investigación educativa.La investigación en el aula.La investigación en educación.
		Seminario Investigación Educativa III.	La investigación educativa como investigación social.La investigación de la enseñanza: los procesos de investigación de la práctica docente.Organización significativa del conocimiento.

Fuente: Elaboración personal a partir del Diseño Curricular de la Carrera aprobado por Resolución Ministerial Nº 88-00.-

El formato curricular de seminario implica una modalidad específica de trabajo e incluye la articulación de distinto tipo de contenidos (diferente a una asignatura, taller o laboratorio).

Los seminarios se proponen la profundización de un aspecto acotado de un campo de conocimiento promoviendo el estudio intensivo de un tema, eje o problema a partir de fuentes actualizadas y autorizadas (Pogré, P.; Krichesky, G, 2005).

Cada seminario es coordinado por un equipo docente, con dos integrantes trabajando en pareja pedagógica de distintos campos profesionales. Cada uno de estos espacios cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 04 –cuatro- horas cátedras semanales y estimativamente 128 horas cátedras anuales.

De la carga horaria total se destina un porcentaje del 15 % para actividades de articulación con el Programa de Investigación y Desarrollo, que promueve la inserción gradual de los estudiantes en proyectos de investigación educativa que se implementan en la institución formadora.

A tal fin, el Diseño Curricular de la Carrera prevé la figura de pasantías o sistemas de créditos anuales a ser cubiertos por los estudiantes para acreditar el espacio curricular.

En el marco de estos seminarios, los alumnos participan de diversas experiencias formativas y actividades de enseñanza:

- Observaciones.
- Identificación y delimitación de problemas.
- Descripción detallada de situaciones que se convierten en problemas y se procuran analizar.
- Análisis de resultados de investigaciones (informes, proyectos, publicaciones).
- Taller de construcción de instrumentos de investigación.
- Planificación de proyectos de investigación.
- Desarrollo de pequeñas indagaciones.
- Documentación de experiencias de aula.
- Construcción de materiales de comunicación (pósters, crípticos, carteleras, cartillas).
- Escritura y redacción artículos, informes, descripción de experiencias, estudios de casos.
- Jornadas de socialización de las investigaciones.
- Metacognición o reflexión sobre el proceso de investigación escolar.

REFLEXIONES FINALES.

La formación en investigación requiere de un proceso largo y sistemático. La inclusión de un espacio curricular destinado específicamente a tal fin en el currículum de la formación inicial constituye una alternativa para desarrollar competencias básicas vinculadas a la discriminación o delimitación de problemas, la formulación de hipótesis, la recopilación de la información existente sobre un determinado problema, la promoción de actitudes de indagación, etc.

El desarrollo de una actitud analítica, problematizadora e investigativa de algún modo sintetiza la finalidad de la investigación educativa en contextos de formación inicial de maestros y profesores, objeto de reflexión en esta comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHILLI, E. L. (2000): *Investigación y Formación Docente*. Editor Laborde. Rosario.

BIRGIN, A.; DUSCHATZKY, SILVIA (1995): «Problemas y perspectivas de la formación docente». En: *Los condicionantes de la calidad educativa*. Filmus, Daniel (comp.). Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

BIRGIN, A.; BRASLAVSKY, C.; DUSCHATZKY, S. (1992): *Formación de profesores Impacto, pasado y presente,* Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

DAVINI, Mª. C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía,* Editorial Paidós. Buenos Aires.

DAVINI, Mª. C. (1.998): *El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

DIKER, G. y TERIGI, F. (1.997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

FELDMAN, D. (1994): *Curriculum, Maestros y Especialistas*. Libros del Quirquincho. Buenos Aires.

FERRY, G. (1990): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Editorial Paidós Educador. Barcelona.

IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Grao. Barcelona.

LIBEDINSKY, M. (2001): *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula,* Editorial Paidos. Buenos Aires.

MENIN, O. (1999): *Proyecto institucional para la formación docente. Una experiencia alternativa: El MEB,* Ediciones Homo Sapiens. Rosario.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004): *Políticas para la Formación y el desarrollo profesional docente*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Buenos Aires.

PALAMIDESI, M. I. (2002): *La Investigación Educacional en la Argentina. Una mirada al campo y algunas proposiciones para la discusión*. Versión Preliminar. Buenos Aires.

POGRÉ, P. y KRICHESKY, G. (2.005): *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinaria*. Papers Editores. Buenos Aires.

PRUZZO de di PEGO, V. (2002): *La Transformación de la Formación Docente. De las Tradicionales Prácticas a las Nuevas Ayudantías*. Editorial Espacio. Buenos Aires.

SIRVENT, Mª T. (2000): «Políticas de investigación educativa y formación docente». En: *Revista Argentina de Educación*. AGCE. Año XVIII. n° 27. Buenos Aires.

STENHOUSE, L. (1991): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata, S.A. Madrid.

TRAVÉ GONZALEZ, G. (1998): *La investigación en didáctica de las ciencias sociales*

Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas. Publicaciones de la Universidad de Huelva. Huelva.

VILLAR, C. E. (2002): *La formación de docentes-investigadores. Fundamentos y aplicaciones de un dispositivo tutorial*. Ed. Fundación Educándonos. Argentina.

VEZUB, L. (2004): «Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje». En: *Revista del IICE*. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Año XII, Nº 22 Junio de 2004. Miño y Dávila. Buenos Aires.

¿PUEDE EL PATRIMONIO CULTURAL SER UN RECURSO EDUCATIVO RELEVANTE EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA? SUGERENCIAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Neus González Monfort.
neus.gonzalez@uab.es

Universidad Autónoma de Barcelona

La investigación educativa se preocupa de las condiciones y las relaciones que existen entre los diversos agentes y factores que intervienen en el ámbito educativo; de las prácticas que prevalecen en la acción educativa; de las creencias, los puntos de vista o las actitudes que mantienen los agentes educativos; de los procesos que se producen, cómo se construyen o las tendencias que se desarrollan.

Uno de los propósitos de la investigación en educación es comprender la realidad en que se produce el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Este conocimiento debería tener como objetivo la mejora de la enseñanza, la superación de las prácticas obsoletas y la innovación de contenidos y metodologías. Uno de los retos de la enseñanza de las ciencias sociales –y en el que debe incidir la investigación en didáctica de las ciencias sociales- debería ser el de preparar a las nuevas generaciones para ubicarse ante el mundo y sus problemas y así conseguir comprometerlos para que sean agentes de la construcción del futuro.

El objeto de estudio de esta investigación[1] es el papel que desarrolla el patrimonio cultural en la enseñanza. Se quiere conocer cuál es su presencia como contenido educativo, pero no se pretende analizar ni valorar la realidad educativa en sí misma. Es decir, la finalidad última de la investigación no es el estudio de un grupo o de una realidad educativa, sino el uso educativo que se hace de un contenido –el patrimonio cultural- y su tratamiento didáctico. Tanto el patrimonio como el medio

[1] Esta comunicación se basa en una tesis en curso, dirigida por el Dr. Joan Pagès i Blanch, dentro del programa de doctorado de «Didàctica de les Ciències Socials» de la Universitat Autònoma de Barcelona.

son elementos educativos que favorecen la construcción de una consciencia histórica, la formación de un pensamiento social crítico y el desarrollo de una consciencia social democrática. En mi opinión, deberían permitir al alumnado entender mejor el pasado que le rodea, valorar la complejidad del presente, y participar activamente en la construcción de su futuro personal y social.

El objetivo de esta comunicación es mostrar el instrumento diseñado para analizar el uso y el valor educativo del patrimonio cultural y proponer el patrimonio cultural como dinamizador de la enseñanza de la historia en la educación primaria.

EL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO DISEÑADO PARA ANALIZAR EL USO Y EL VALOR EDUCATIVO DEL PATRIMONIO CULTURAL

El origen y la evolución del concepto de patrimonio cultural

El concepto de patrimonio cultural es una síntesis de los conceptos francés (*patrimoine*) e inglés (*heritage*), en que cada uno pone el énfasis en un aspecto diferente (Krebs-Schmidt, 1999). El concepto francés pone el acento en aquello *que se hereda de los antecesores*, y el concepto inglés incide en aquello *que se transmite a los descendientes*.

La expresión de patrimonio referida a la herencia colectiva no tiene una historia demasiado larga. Se utilizó esporádicamente durante el siglo XIX y solo adquirió naturaleza administrativa y jurídica en el mundo occidental durante la primera mitad del siglo XX. Y no fue hasta mediados del siglo que empezó a delimitarse y a usarse en el ámbito internacional. Actualmente, se tiende a utilizar el concepto de patrimonio cultural porque se considera que refleja un nuevo espacio donde se puede aprender a valorar y a conocer la identidad de una persona, pero también de un colectivo.

Este concepto está experimentando continuamente un proceso de reconstrucción, está en constante evolución y cambio. Esto se debe a que los elementos patrimoniales son la historia evidenciada, aquello que queda del pasado y que desde el presente le otorgamos valor. Como dice Nora (1997), el patrimonio es «el anclaje de la memoria», y por eso su pérdida es irreparable para el individuo, para la comunidad y también para la humanidad en general.

Las aportaciones de algunas ciencias sociales: la antropología y la historia

Las nuevas conceptualizaciones sobre el patrimonio cultural se fundamentan en las aportaciones que se han hecho desde algunas ciencias sociales como la antropología y la historia. El patrimonio cultural representa una concepción más integradora, y permite comprender que el presente se ha configurado a través del tiempo, a partir de las decisiones que las personas han ido tomando en cada momento. Es decir, se plantea que el patrimonio es la representación de lo que se ha denominado *el pasado que tenemos presente* (Pagès-Pons, 1986).

Desde la antropología se considera que el patrimonio está formado por objetos que perduran en el tiempo. Estos objetos son los vehículos de una serie de significados

y de símbolos que los receptores adoptan según su percepción, y que además son los encargados de patrimonializarlos y, por lo tanto, de convertirlos en heredables. Pero no se debe olvidar que la relación y la vinculación que se establece entre los elementos patrimoniales y las comunidades (sociedades, grupos...) es una construcción social, por lo que todo el mundo es libre de aceptar o de rechazar la herencia, en su totalidad o en parte. Por lo tanto, no es suficiente transmitir, es necesario que quien herede, acepte. El patrimonio debe ser reconocido e identificado por las generaciones futuras para inscribirse en un proceso de continuidad que se proyecte hacia el futuro (Jarnier, 2003). Debe existir la «voluntad de querer heredar» (Allieu-Mary-Frydman, 2003).

Desde la historia se habla de fuentes históricas, teniendo en cuenta que una fuente es todo aquel objeto material, símbolo o discurso, que procede de la creatividad humana, a través del cual se puede inferir algún conocimiento, una determinada situación social en el tiempo. Por esta razón, se puede afirmar que la diversidad de fuentes es prácticamente infinita, porque es todo aquello que las personas dicen o escriben, todo aquello que transforman o construyen, todo aquello que tocan y sienten. Una fuente es cualquier realidad que pueda aportar testimonio, huella o reliquia.

Estas ideas de significado y de herencia permiten que los objetos se conviertan en una puerta hacia el pasado y transmitan directamente las noticias y las sensaciones que provienen de un tiempo anterior. Cuando en los objetos coinciden una identidad y unos valores, entonces estos se sacralizan y adquieren un carácter casi inmutable. Es decir, se convierten en un símbolo a partir del cual expresar de manera sintética y efectiva unas creencias y unas ideas. El patrimonio se convierte así en un elemento clave en el debate ideológico, que constantemente se está reactualizando. La actuación sobre el patrimonio no es neutral ni la selección es objetiva. Y menos, cuando todo el mundo es consciente que no se puede conservar todo y que por lo tanto, proteger unos elementos patrimoniales u otros supone escoger y seleccionar con unos criterios (Dorel-Ferré, 1998). Pero para ello, debe ser previamente «activado» (Prats, 2001), es decir, se le ha de conferir una carga simbólica importante que refuerce los discursos identitarios y promueva adhesiones.

De aquí la importancia de la educación como instrumento para construir los fundamentos de las «voluntades» a favor de la conservación y la preservación del patrimonio. Pero en este proceso hay que explicitar a las nuevas generaciones que el sentido que se otorga en el presente a los elementos patrimoniales es diferente al que tenían en su creación, por lo que el contexto adquiere una especial importancia (Gachet, 1999). Hay que enseñarles que «el patrimonio debe de ser repensado por cada generación» (Mellina, 2003: 57).

Los antecedentes del uso didáctico del patrimonio cultural en la enseñanza-aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales (el estudio del medio y la historia local)

Esta investigación se entronca en la tradición del «estudio del medio» y de la «historia local». Se considera que el contacto con el medio y el entorno tienen un

papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Y que la historia local puede ser un importante punto de partida para iniciar un aprendizaje que facilite la construcción del conocimiento histórico.

En una escuela crítica, basada en los principios constructivistas, estudiar el medio tiene como primera finalidad ayudar al alumnado a reflexionar sobre los conocimientos, las vivencias y las experiencias que ya tiene y reestructurarlos según las nuevas visiones que aporta la ciencia. El estudio del medio puede ser una estrategia didáctica útil y eficaz para favorecer el desarrollo de capacidades de comprensión y de análisis histórico y para entender el pasado y actuar en el presente. Podría contribuir a resolver la separación que hay entre lo que se enseña en los centros educativos y lo que el alumnado vive.

Y la historia local se puede utilizar como punto de partida, que puede convertirse en un puente entre la historia escolar y la memoria colectiva (Croix-Guyvarc'h, 1990). Es una historia que rodea al alumnado y que permite comprender que el presente es el resultado de las decisiones que las personas han ido tomando en cada momento (Pluckrose, 1996). Actualmente, se tiende a hablar de «historia localizada» (Cornacchioli, 2002). La ventaja de este concepto es que permite superar el concepto de historia local como un recurso meramente ilustrador, para convertirse en un posible punto de partida para la construcción del pensamiento social e histórico.

La Didáctica de las Ciencias Sociales y el patrimonio cultural

Actualmente, la didáctica de la historia opta por una definición de patrimonio cultural integradora, global, plural y simple. Se considera que el patrimonio es un concepto polisémico y dinámico que ha ido enriqueciéndose con el tiempo (Domínguez: 2003) en un continuo proceso de construcción.

Por eso, considero el patrimonio puede ser un espacio interdisciplinar donde se interrelacionen los contenidos sociales y culturales (geografía, arte, historia, sociología, antropología, filosofía...) convirtiéndose en un buen marco para plantear la integración de los conocimientos. Pero, como toda construcción social, es modificable en función de los criterios, de los intereses y/o de las urgencias de cada grupo, sociedad o comunidad.

Así, pienso que se puede afirmar que para la didáctica de la historia la apropiación del patrimonio por parte de las personas puede favorecer el desarrollo de la capacidad de:

- respetar y convivir con otras personas y con otras culturas,
- interpretar y escoger entre las diversas situaciones y las problemáticas existentes, y
- implicarse, comprometerse y actuar de manera responsable por la conservación del entorno.

La concepción del patrimonio cultural y su valor educativo en esta investigación

Teniendo en cuenta todas las aportaciones hechas, parece que se puede afirmar

que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia mediante el patrimonio puede ayudar a situar a los estudiantes en el mundo, en la sociedad. Así, el patrimonio cultural puede contribuir a despertar actitudes críticas y reflexivas hacia el pasado y el presente, para que el alumnado sea capaz de implicarse de forma activa y constructiva en su medio social, cultural y político. Y a la vez, aprender a ser respetuoso con otras formas de vida y con otras maneras de pensar y de sentir.

La escuela puede ser una de las instituciones que relacionen la sociedad y el patrimonio, ya que tiene la estructura y los medios necesarios. Además, es uno de los lugares donde los jóvenes pasan más tiempo y donde se socializan hasta su incorporación al mundo laboral.

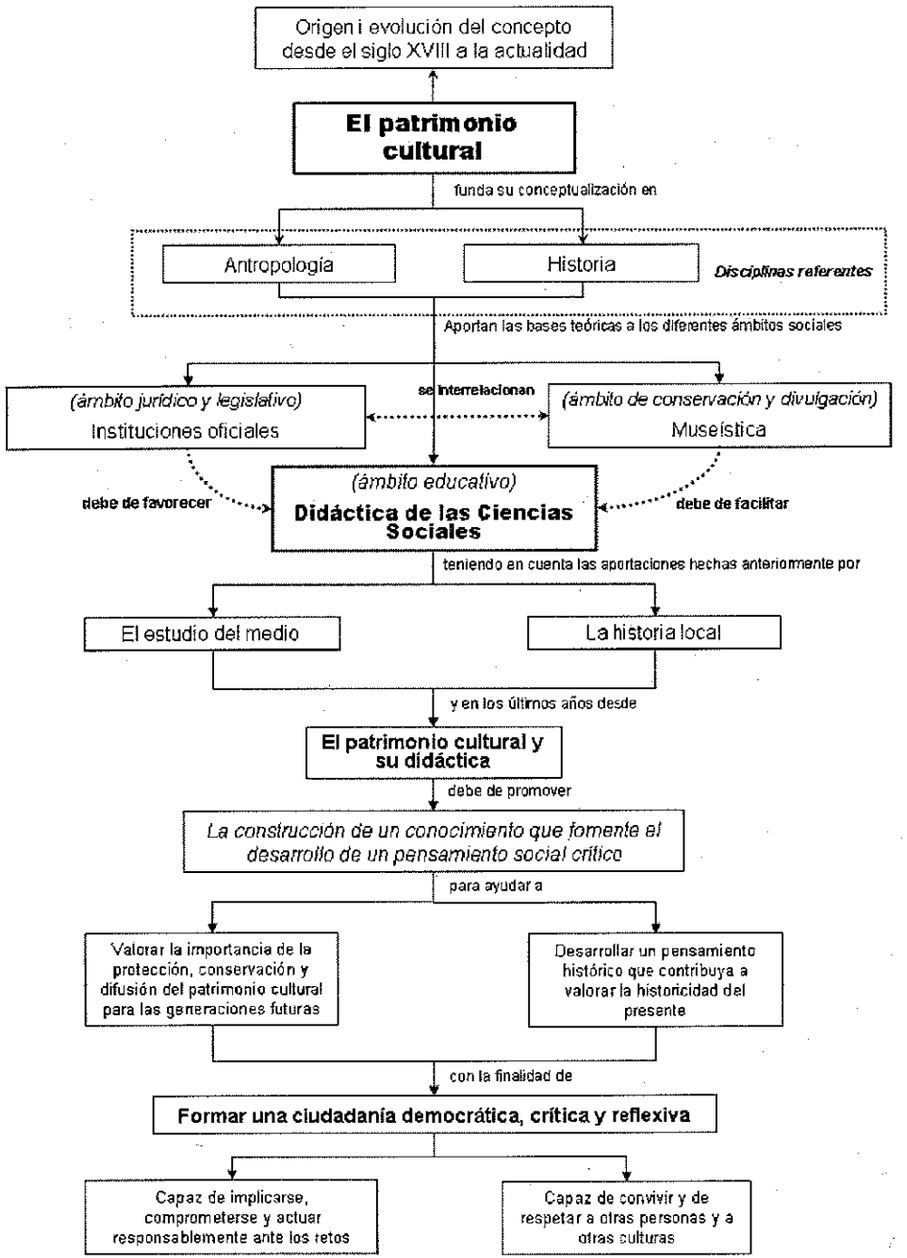
El objetivo es ir conquistando progresivamente la autonomía personal, el descubrimiento de la alteridad, la toma de conciencia de la identidad, y a partir de aquí desarrollar el respeto, la cooperación, la implicación responsable y el compromiso democrático de la ciudadanía (Fernández, 2003).

La finalidad educativa que pretendo con el uso didáctico del patrimonio cultural en las aulas de ciencias sociales y de historia es fomentar la participación, la implicación y el compromiso mediante la construcción de una conciencia histórica que permita al alumnado darse cuenta de su protagonismo en la construcción de un futuro mejor.

Teniendo en cuenta esto, en esta investigación se considera que

- *El patrimonio cultural es un constructo que incluye todos aquellos elementos materiales o inmateriales que cada grupo (colectivo, comunidad, pueblo, sociedad) reconoce, selecciona, adopta voluntariamente como un legado de su pasado. Es su equipaje cultural en el presente.*
- *El patrimonio cultural en la enseñanza debería de configurarse como la herencia que se transmite a las generaciones futuras para que puedan disfrutar y aprender de él, para que puedan utilizarlo en la comprensión de las raíces históricas de su presente, y para que tengan elementos de decisión para el futuro.*
- *La enseñanza del patrimonio cultural puede ayudar a crear conciencia histórica en los jóvenes, ya que su aprendizaje les permitirá comprender mejor el pasado, valorar la historicidad del presente, y participar conscientemente en la construcción de su futuro personal y social.*
- *Desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales se debería potenciar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales mediante el patrimonio cultural, porque puede facilitar la implicación y el compromiso de la ciudadanía para actuar de manera crítica, democrática y responsable en consonancia con sus valores, principios y necesidades.*

Cuadro I. Esquema conceptual de la investigación



JUSTIFICACIÓN DEL MODELO INTERPRETATIVO

La construcción de un modelo interpretativo en didáctica de las ciencias sociales implica interrelacionar diversos elementos que deben de mantener una coherencia entre ellos. Las categorías que se ha decidido relacionar en el esquema interpretativo son las siguientes:

- la conceptualización didáctica del patrimonio, que surge del análisis de su evolución histórica;
- el valor educativo, que implica el uso didáctico de los elementos patrimoniales en la enseñanza;
- la finalidad educativa, que responde al interés que suscita el patrimonio cultural en las propuestas didácticas;
- los contenidos, que muestran la tipología predominante según el uso que se hace en la secuencia didáctica;
- el modelo curricular (Pagès, 1998), que pretende aglutinar la relación que se establece entre el alumnado, el profesorado y el saber.

Cada una de estas categorías se divide en cuatro variables que son las que se utilizan en el análisis de la información recogida en cada uno de los ámbitos establecidos previamente. La relación que se ha establecido entre cada una de las variables es la siguiente:

Cuadro II. Esquema interpretativo

	Esquema interpretativo				
Categorías	**Conceptualización didáctica**	**Valor educativo**	**Finalidad educativa**	**Contenidos**	**Modelo curricular**
Variables	**Imagen**	Ilustración	Ninguno	Actitudinal	Tradicional
	Documento-fuente	Objeto	Descriptiva	Conceptual Actitudinal	Científico
	Medio-entorno	Recurso	Cultural	Procedimental Actitudinal	Activo
	Recurso educativo-instrumento de comunicación	Contenido	Crítica	Contenidos integrados	Crítico

A partir del esquema interpretativo, se contruyó un instrumento que nos ha permitido obtener, organizar, clasificar y estructurar la información recogida, y analizarla y sistematizarla para obtener resultados y después llegar a conclusiones.

ALGUNOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de esta investigación ha sido «conocer qué se considera patrimonio cultural en la enseñanza y qué y cómo se enseña». La comparación de los resultados obtenidos permite llegar a formular algunas interpretaciones y reflexiones para poder proponer algunas sugerencias y mejorar el tratamiento y el uso didáctico del patrimonio cultural en la práctica educativa. Del análisis de todos los documentos, entrevistas, observaciones, etc., se pueden presentar algunos resultados. Evidentemente, hay que tener en cuenta que ni los resultados ni las conclusiones que se presentan son generalizables más allá de la realidad investigada.

En primer lugar se puede afirmar que en Cataluña el patrimonio cultural no ha entrado en la escuela como un recurso educativo o como un instrumento de comunicación con el que construir conocimiento histórico y pensamiento social crítico. Parece que mayoritariamente, solo se utiliza:

- en momentos puntuales como una curiosidad, anécdota o ilustración de aquello que se está enseñando a nivel teórico, normalmente dentro de un modelo tradicional de las prácticas docentes; y
- en actividades de carácter más lúdico, lo que hace que pierda parte de su valor educativo, ya que se usa la presencia o la existencia de los elementos patrimoniales para justificar la idoneidad de la actividad y su adecuación a la programación.

Los resultados de la investigación presentan un panorama un poco desalentador, a pesar de:

- el gran número de ofertas existentes que se hacen desde instancias educativas no regladas,
- la presencia constante del patrimonio cultural en las clases de ciencias sociales y de historia, y
- los discursos que se construyen sobre el uso didáctico del patrimonio cultural en las aulas y que defienden y proponen que el patrimonio sea un recurso educativo, un instrumento a partir del cual construir conocimiento histórico y social.

Cuando se analizan las prácticas y las propuestas, se percibe que todavía subsiste un concepto de patrimonio cultural muy tradicional y que se vincula con un modelo de enseñanza excesivamente transmisivo. A veces, los elementos patrimoniales adquieren sentido por sí mismo sin tener en cuenta ni cuestionar el contexto temporal, el entorno, la simbología, el sentido adjudicado por el grupo ni las razones que han permitido su conservación.

Parece que el patrimonio se concibe todavía como una anécdota en un complejo sistema conceptual y no como un recurso educativo a partir del cual aprender. Por eso todavía perduran los métodos tradicionales y no hay presencia de discursos innovadores que impliquen un cambio en la conceptualización del patrimonio cultural ni una innovación didáctica.

A pesar de todo, y afortunadamente, hay un gran número de docente que desde hace tiempo están apostando por una enseñanza de la geografía, de la historia y de

las ciencias sociales en que el paisaje y la herencia del pasado están presentes en las clases. Son los que incorporan en la enseñanza el pasado y el presente que rodea al alumnado en forma de calles, de edificios, de paisajes, de museos, de yacimientos, de exposiciones, en definitiva de pueblos y ciudades. Son los que aplican innovaciones didácticas que enriquecen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y la historia.

En segundo lugar, se puede afirmar que, a priori, el patrimonio suscita un gran interés, pero en cambio parece que no hay una vía de comunicación que interrelacione:

- las aportaciones que se hacen desde las ciencias sociales y la didáctica de las ciencias sociales,
- las necesidades de enseñanza del profesorado, tanto a nivel de formación inicial y permanente como de recursos y técnicas, y
- las necesidades de aprendizaje del alumnado, en cuanto a ser capaz de aprender a partir del patrimonio cultural y conseguir las competencias propias de un pensamiento social crítico.

Aunque casi todas las programaciones de ciencias sociales de los centros educativos analizados incluyen actividades vinculadas con elementes patrimoniales, aparentemente muchas no consideran que el patrimonio cultural sea «recurso educativo». Parece que no se opta por usar el patrimonio como un recurso que facilite el desarrollo de un pensamiento social crítico o la construcción de una conciencia histórica.

En tercer lugar tanto en los curricula, en los libros de texto como en los materiales elaborados por museos u otras instituciones vinculadas con el patrimonio la conceptualización que aparentemente aparece, se encuentra muy próxima a la de «documento-fuente». No se considera que sea un «recurso educativo», y por lo tanto no se presenta como un contenido educativo para desarrollar un pensamiento social crítico. Normalmente, no se justifica la presencia de elementos patrimoniales y el uso didáctica que se les otorga suele ser el de ilustración o acompañamiento de un texto expositivo.

En cuanto a la opinión del profesorado que utiliza el patrimonio cultural en sus clases de historia y de ciencias sociales, parece que se mantiene la creencia que la preservación del patrimonio se vincula con la protección de testimonios históricos y culturales. Y en cambio, no se plantea que sea un recurso más para ayudar a construir conciencia histórica. Es decir, el patrimonio cultural se relaciona siempre con el pasado y por eso hay que conservarlo, pero no se suele vincular con el presente y menos con el futuro.

Y en lo que se refiere a los expertos, se puede afirmar que consideran que el valor educativo del patrimonio cultural se debe vincular con el pasado y con la construcción de una identidad social y cultural. Pero se considera que para intervenir en la defensa y conservación del patrimonio antes hay que conocerlo y valorarlo, porque patrimonio cultural puede serlo todo, pero es la sociedad quien debe decidirlo en función de unos criterios.

ALGUNAS PROPUESTAS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Teniendo en cuenta los supuestos iniciales de la investigación y la finalidad pretendida, considero que un elemento clave para mejorar el uso educativo del patrimonio cultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, y específicamente de la historia, debería ser la formación de los docentes y de los responsables educativos de las instituciones y administraciones pertinentes. Por eso, creo que las propuestas de mejora deberían ir orientadas en:

- la actualización de una conceptualización del patrimonio cultural como un recurso educativo más en la didáctica de la historia y de las ciencias sociales,
- la presencia del patrimonio cultural como un elemento más de las ciencias sociales, en la formación inicial de los docentes, y
- la creación de oportunidades en formación permanente donde se profundizara en aspectos relevantes de la didáctica del patrimonio dentro del contexto de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia.

La actualización de una conceptualización del patrimonio cultural como un recurso educativo importante y relevante en la enseñanza y el aprendizaje de la historia

Considero que la investigación realizada sobre el valor educativo del patrimonio cultural permite poder afirmar que

- la existencia de una gran diversidad de elementos patrimoniales en el medio cercano de cualquier alumno, y
- la capacidad de atracción, atención, motivación e interés que puede generar un elemento patrimonial entre los más jóvenes,

puede ayudar a los estudiantes a interesarse por el aprendizaje del pasado, porque el uso didáctico del patrimonio cultural como recurso educativo permite darse cuenta que el pasado «no es un texto que hay en un libro» o «una historia que explica un adulto», sino que el pasado es una realidad que le rodea y que le permite entender muchas cosas que hace, dice, piensa y ve (fiestas y tradiciones, juegos y costumbres, organización urbanística de su localidad, etc.).

Pero para ello, no es suficiente con ver fotografías, hacer una salida cada trimestre para visitar un elemento o conjunto patrimonial, o hacer un trabajo monográfico sobre una obra de *especial* importancia. Es necesario, que el alumno perciba y sienta que el pasado no es algo «lejano», sino que forma parte de su presente. Y que él es el protagonista de su tiempo, por lo que puede incidir en la construcción de la sociedad que le rodea y a la cual pertenece (por origen o por adopción). Es necesario enseñarle a opinar sobre qué se debe conservar y qué no, qué debería patrimonializarse y conservarse, y qué no. Es necesario que los alumnos se impliquen como agentes activos del presente. Y esto no se consigue con unas prácticas docentes que respondan a un modelo tradicional, donde el diálogo es unidireccional (del docente al estudiante) y donde en alumno es un elemento pasivo en la clase.

Los elementos patrimoniales no deberían ser considerados simplemente un *objeto* para mirar y contemplar, sino *objetos* para observar y a los que plantearles preguntas y dudas. Los estudiantes deberían aprender que las respuestas no se encuentran únicamente en los libros y en las explicaciones de los docentes, sino que ellos también las pueden encontrar mediante un trabajo sistemático de búsqueda y comprensión de la información. La construcción del conocimiento es un acto personal que se realiza en un contexto social, por lo que hay que crear las condiciones óptimas para favorecerla. Y considero que la utilización del patrimonio cultural podría ayudar.

El patrimonio cultural puede ser un recurso muy potente en las clases de ciencias sociales, ya que puede ayudar a visualizar que el presente –y por lo tanto el futuro- es la consecuencia de las decisiones que se toman en un momento, y que está en el «ahora» la oportunidad de trabajar para un presente y un futuro mejor. Creo que el patrimonio cultural pude ser un instrumento conceptual, procedimental y actitudinal que ayude a que la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales tenga la función de formar personas para intervenir responsablemente en su sociedad y en su tiempo.

La presencia del patrimonio cultural en la formación inicial de los docentes

Respecto de la formación inicial de los docentes, no creo que se deban crear asignaturas nuevas y específicas, no en el campo de la troncalidad y la obligatoriedad de los créditos, porque creo que los planes de estudio ya están demasiado sobrecargados, con una excesiva aportación de información y poca reflexión.

No obstante, considero que seria necesaria una visión de la didáctica del patrimonio –dentro del contexto de una didáctica de la historia y de las ciencias sociales- que ofreciera planteamientos para facilitar una reflexión epistemológica y metodológica, a partir de la relación de la teoría y la práctica.

La finalidad de la utilización del patrimonio cultural en la formación inicial de los docentes debería ser conseguir que los elementos patrimoniales entraran en las escuelas como un recurso para construir conocimiento social e histórico, y no solo como una mera ilustración o anécdota. Seria necesario acabar con las prácticas educativas que solo usan el patrimonio en momentos puntuales, como una curiosidad, con la pretensión de ilustrar unas explicaciones teóricas y de hacer más amenas las clases.

Creo que la formación inicial debería plantearse como objetivo acabar con la permanencia del modelo de enseñanza tradicional y de las prácticas educativas que no incorporan el patrimonio cultural en las clases de historia y de ciencias sociales. Pero para ello, se debería diseñar una formación inicial en didáctica específica que tomara en consideración sugerencias como las que plantean en sus investigaciones Bravo (2002), Riera (2003), Llobet (2004) y Santisteban (2005):

- incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro docente, facilitando la reflexión y la relación de la teoría con la práctica;

- deconstruir las ideas previas sobre la concepción de la profesión de enseñar, ya que su perdurabilidad es enorme;
- ofrecer opciones para participar y actuar a los futuros docente y a los docentes principiantes en experiencias innovadoras, que puedan crear dudas e interés en conocer otras prácticas educativas más cercanas a los modelos activo y crítico, y donde el uso y el tratamiento didáctica del patrimonio cultural sea un recurso educativo y un contenido a partir del cual construir conocimiento social e histórico;
- desarrollar una actitud profesional que potenciara la construcción de una actitud de revisión, análisis y actualización científica y didáctica para mejorar permanentemente la función docente;
- implicar a los docentes en el ejercicio de la formación inicial de los futuros, ya que su papel es fundamental para propiciar el cambio conceptual de los estudiantes en formación, para asegurar una buena relación entre la teoría planteada en la universidad y la práctica en el aula, es decir, encontrar la continuidad y la interacción entre los componentes teóricos y los prácticos;
- crear espacios, oportunidades y situaciones donde los futuros docentes puedan diseñar, desarrollar, analizar y valorar su práctica y su intervención educativa desde una perspectiva crítica y reflexiva;
- potenciar la colaboración entre los docentes de primaria y secundaria, los especialistas y los docentes universitarios, para establecer un trabajo cooperativo que permitiera compartir significados y problemas.

Considero que la formación inicial debería impulsar un cambio que permitiera avanzar hacia modelos de enseñanza más innovadores, alternativos y que favorecieran el desarrollo de un pensamiento social reflexivo y crítico. Y con ello, propiciar que el patrimonio cultural se convirtiera en un elemento dinamizador más de la enseñanza de la historia en la educación.

En esta línia se están llevando a cabo algunas experiencias en la Universitat Autònoma de Barcelona, concretamente en la titulación de Magisterio en la especialidad de Educación Primaria y de Educación Social. Desde hace bastantes años se organiza una actividad en el marco de la asignatura de «Ciències Socials i la seva didàctica» (Llobet-Valls, 2002) en que se visitan el «Camp d'aprenentatge de Tarragona» y el «Camp d'aprenentatge dels Monestirs del Císter». La finalidad es que los futuros maestros experimenten y reflexionen sobre el estudio del medio social y natural y el patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Los objetivos básicos que se pretende conseguir son:

- experimentar y valorar las habilidades de observación, de creatividad y de sentido crítico, para favorecer la investigación y las técnicas de trabajo de campo y de descubrimiento guiado
- conocer y desarrollar estrategias que favorezcan la incorporación significativa del medio y del patrimonio cultural como un instrumento y un recursos didáctico en el curriculu de la etapa de educación primaria
- experimentar y reflexionar sobre los principales problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación primaria, a partir de la construcción de los conceptos de espacio geográfico y de tiempo histórico
- conocer y valorar las posibilidades formativas con metodologías activas que ofrecen los «Camps d'aprenentatge» del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Finalmente y para acabar, creo que el instrumento diseñado en esta investigación puede facilitar la detección de cual es la concepción subyacente que reside en algunos de los discursos que se hacen, en algunos materiales que se editan y en algunas prácticas que se llevan a cabo. Además, pienso que la aplicación del instrumento puede ayudar a conocer cual es el valor educativo del patrimonio cultural en muchas situaciones educativas, y en consecuencia plantear cambios o innovaciones conceptuales y metodológicas.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

ALLIEU-MARY, N.-FRYDMAN, D. (2003) «L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves» en *Les Cahiers. Innover et réussir*, n. 5, pàg.48-54.

BRAVO, L. (2002) *La formación inicial del Profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. Bellaterra: UAB (tesi doctoral inèdita)

CORNACCHIOLI, T. (2002) *Lineamenti di didattica della storia. Dal sapere storico alla storia insegnata: la mediazione didattica*. Cosenza. Pellegrini editore

CROIX, A. y GUYVARC'H, D. *Guide de l'histoire local: faisons notre histoire*! Paris: Seuil.

DOMÍNGUEZ, C. (2003): «El patrimonio. A la búsqueda de un lugar en el currículum» en Ballesteros, D.-Fernández, C.-Molina, J.A.-Moreno, P. (coords.) El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 225-234.

DOREL-FERRÉ, G. (1998): «Enseigner le patrimoine industriel: relation des expériences menées en Champagne-Ardenne» en *Revue IREHG*, n. 6, pàg. 169-178.

FERNÁNDEZ, V. (2003) «Escenarios para el aprendizaje del patrimonio» en Ballesteros, D., Fernández, C., Molina, J. A. y Moreno, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 281-290.

GACHET, M. C. (1999): «Patrimoine et démarches pédagogiques: Le patrimoine dans les programmes scolaires» en Poncy, H.-Margueron, P. (coords.) *Étudier le patrimoine à l'école, au collège, au lycée*. Besançon: CRDP Franche-Comte, pàg. 81-114.

HERNÁNDEZ, F. X. (2003: «El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales» en Ballesteros, D., Fernández, C., Molina, J. A. y Moreno, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 455-466.

JARNIER, I. (2003): «La Courneuve: patrimoine industriel» en *Les Cahiers. Innover et réussir*, n. 5, pàg. 35-41.
KREBS, M. y SCHIMDT-HEBBEL, K. (1999): «Patrimonio cultural: aspectos económicos y políticas de protección» en *Perspectivas en política, economía y gestión*, n. 2 (2), pàg. 207-245.
LLOBET, C. (2004) *La formació inicial dels mestres d'educació primària de la UAB en Didàctica de les Ciències Socials: un estudi de cas*. Bellaterra: UAB (tesi doctoral inèdita).
LLOBET, C. y VALLS, C. (2002) «El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales en educación primaria» en Ballesteros, D. Fernández, C.Molina, J.A. y Moreno, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 467-473.
MELLINA, B. (2003) «L'éducation au patrimoine» en *Les Cahiers. Innover et réussir*, n. 5, pàg. 56-60.
NORA, P. (1997) *Science et conscience du patrimoine*. Paris: Fayard-éditions du patrimoine.
PAGÈS, J.y PONS, M. (1986): «El passat que tenim present: Solsona i el Solsonès» en DD.AA. *Jornades d'Experiències Didàctiques: Ciències Socials al Cicle Superior. Bellaterra*: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, pàg. 109-123.
PAGÈS, J. (1998) «Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les ciències socials i de les humanitats: les finalitats i els valors com a opció ideològica» en BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coords.) *Psicopedagogia de les ciències socials i de les humanitats*. Barcelona: UOC.
PLUCKROSE, H. (1996) Enseñanza y aprendizaje de la historia. Madrid: Ediciones Morata.
PRATS, J. (2001) «Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales» a Morales, J., Bayod, M. C., Prats, J. y Buesa, D. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, n. 15. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza, pàg.157-169.
RIERA, F. (2003) *Què saben i què han après les estudiants de mestra de primària per ensenyar ciències socials? Un estudi de cas sobre la formació inicial en Didàctica de les Ciències Socials a Blanquerna*-URL. Bellaterra: UAB (tesi doctoral inèdita).
SANTISTEBAN, A. (2005) *Les representacions sobre el temps històric i l'ensenyament de la història*. Bellaterra: UAB (tesi doctoral inèdita).

UN CASTILLO DE USAR Y TIRAR: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Aurora Almagro Navarro
Carmen Baeza Verdú
Josefa Méndez Hernández
Pedro Miralles Martínez
Elvira Pérez Egea

Universidad de Murcia

JUSTIFICACIÓN DE LA PRESENCIA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN INFANTIL. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

> [...] Cuando la criatura asocia un tiempo a una actividad y memoriza esa asociación, está haciendo historia. En este sentido, deberíamos explicitar que la historia y la geografía, como estructurantes de los saberes sociales, pueden introducirse a cualquier edad, siempre que se adopten los instrumentos necesarios para hacerlo (Hernàndez, 2000, pág. 42).

Partimos de la premisa de que en Educación Infantil se puede enseñar y aprender el tiempo y la historia, postulado que no es aceptado por buena parte de los maestros y maestras, que consideran que a lo sumo, y con reservas, sólo es posible enseñar historia en el tercer ciclo de Primaria (Hernàndez, 2000; Santisteban, 2000). Como comentan Varela y Ferro (2000), tradicionalmente, las ciencias sociales no eran enseñadas en el nivel inicial por considerarse que los niños eran demasiado pequeños para abordar su objeto. En cambio, numerosas investigaciones empíricas realizadas en Italia y en Gran Bretaña, principalmente, destacamos los trabajos de A. Calvani (1986, 1988) y H. Cooper (2002), que han concluido que los niños a partir de los cinco años poseen una idea de la duración y hasta un cierto sentido de la historia. Los problemas de su aprendizaje radican en la selección de contenidos y en su tratamiento didáctico, no en su edad (Trepat, 2000). Otras investigaciones han

puesto en duda la incapacidad que, según Piaget y sus colaboradores, tenían los niños para la comprensión del tiempo e incluso la dimensión temporal de una narración. Ésta última no se lograba hasta pasados los ocho años (Trepat, 2000).

Hernàndez (2000) defiende que el alumnado de Infantil y Primaria trabaje todas las nociones relacionadas con el tiempo cronológico: divisiones naturales, arbitrarias y sociales del tiempo, junto con el dominio de máquinas y sistema de medición temporal. También es necesario que aprenda las siguientes categorías temporales: sucesión, reversibilidad, simultaneidad, continuidad y cambio.

En cuanto a los contenidos procedimentales, Hernàndez (2000) considera que desde Infantil se puede iniciar al alumnado en el método histórico. El trabajo con fuentes es la forma de conocer el pasado. El alumnado debe familiarizarse con los objetos, documentos y restos diversos relacionados con el pasado, debe identificarlos y clasificarlos.

En 1991 el Gobierno británico incluyó la enseñanza de la historia en el currículo escolar para los niños y niñas de entre 5 y 8 años. En el año 2000 se introdujeron más cambios, concretamente en el área de *Conocimiento y comprensión del mundo*, en la que se prevé que los niños se informen de acontecimientos pasados y presentes de su propia vida y la de su familia y de otras personas que conocen.

En cambio, la Administración educativa española no parece dispuesta a introducir los contenidos históricos en los niveles iniciales (Solé y Serra, 2000), ni tampoco el profesorado ha desarrollo proyectos, más o menos innovadores, en esta dirección salvo contadas experiencias. Tal vez aquí esté la causa de la muy escasa presencia de la didáctica de las ciencias sociales en la Educación Infantil.

K. Egan (1991, 1994) ha realizado contribuciones propias al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en los niveles iniciales. Sus argumentos dimanan más de la práctica que de la psicología (Trepat, 2000).

> Piaget se centró, casi exclusivamente, en un limitado conjunto de aptitudes intelectuales lógico-matemáticas, sin ocuparse del amplio conjunto de habilidades del pensamiento humano. [...] Aunque existen diferencias, también hay una continuidad entre el pensamiento de los niños y el de los adultos (Egan, 1991, pág. 217).

En síntesis, Egan ha criticado que el alumnado sólo pueda aprender desde lo concreto, lo manipulativo y lo conocido. De ahí su apuesta por introducir la historia, en forma de narraciones, desde la Educación Infantil. Contar historias, historias literarias, relatos científicos y políticos, etc., es la manera en la que los individuos somos socializados (Lyotard, 1984). En este sentido, un buen recurso es contar cuentos, tradiciones y leyendas de tiempos antiguos, sean o no cercanos, porque Egan no es partidario de trabajar sólo a escala local. Considera que la imaginación es una poderosa herramienta de aprendizaje.

> Estamos tratando a los niños pequeños como a idiotas. [...] no se han tenido en cuenta ni se han valorado las herramientas intelectuales más potentes que los niños llevan a la escuela (Egan, 1994, pág. 33).

Otra idea fundamental que aporta Egan (1991, pág. 181) es la de recuperar la *memorización* de conocimientos en sus justos términos:

> [...] el aprendizaje de la memoria es vital. [...] El aprendizaje memorístico desempeña un importante papel en la educación inicial.

No se puede enseñar sólo cómo acceder a la información, aunque tampoco hay que aprender cantidades inmensas de datos. Frente a las consabidas depreciaciones que ha tenido la *memoria* en la enseñanza, Egan distingue claramente entre almacenamiento de datos y memorización de conocimientos.

Sintetizamos, a continuación, la secuencia didáctica que propone para trabajar la historia en la educación infantil y primaria, en la cual el maestro en lugar de programar objetivos se convierte en un *narrador de relatos*:

a) Descubrir *lo importante* del tema, lo que puede interesar a los niños desde un punto de vista afectivo.
b) Encontrar *pares opuestos* que capten mejor la importancia del tema y consigan que el niño acceda de forma clara al contenido. Ejemplos de estos pares opuestos son: civilización/barbarie, supervivencia/destrucción, libertad/tiranía, etc. Su función es simplificar el contenido, nunca falsearlo con estereotipos, tal y como hacemos en la vida cotidiana o hace el propio historiador.
c) Organizar el contenido en forma de *cuento* de la mejor forma posible, incluyendo el antagonismo seleccionado y enlazando los contenidos con la estructura básica de la narración.
d) Conclusión: resolución del conflicto que subyace a los pares opuestos.
e) Evaluación: necesaria para comprender qué han comprendido y aprendido los niños, así como si se ha captado su interés.

Por tanto, en las aulas de Infantil se pueden trabajar contenidos que directamente se refieran a hechos históricos, que los niños viven e interiorizan con tanto entusiasmo y naturalidad. Precisamente estos aprendizajes se realizan teniendo en cuenta los conocimientos del niño y su capacidad de escuchar y de investigar para construir un conocimiento más elaborado.

Por supuesto que no es lo mismo información que conocimiento. El niño en la edad que cursa Educación Infantil le resulta difícil distinguir fantasía de realidad y tiene muchas dificultades para comprender y expresarse en términos espaciales y temporales. Para que el conocimiento se asiente en su mente superando, en cierta medida, esos obstáculos concomitantes con la edad, es necesaria la labor de ayuda de los adultos: familia y maestros, teniendo en cuenta, en todo momento, sus esquemas de conocimiento propio. Para ello se debe contar con múltiples *recursos*

didácticos: la biblioteca del centro, la de aula, las aportaciones de las familias de los niños, artículos de prensa, revistas, libros especializados adquiridos en el aula, mucha curiosidad y muchas ganas de aprender.

La historia la aprenden como aprenden los cuentos, por medio de objetos antiguos, de salidas a la localidad para observar edificios o restos antiguos, de películas -Grecia a través de *Hércules*-, de imágenes de arte, de noticias... Podemos convertir nuestras aulas en un castillo, un barco pirata... La fantasía infantil suple cualquier dificultad o carencia. El *juego* es el eje de la actividad del alumnado, especialmente el juego imaginativo de «hacer de».

La clave para enseñar historia en Infantil está en la selección de los contenidos apropiados, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales. Como expresa acertadamente Hernàndez (2000, pág. 44), «la historia estimula más que ninguna otra disciplina, la imaginación, la creatividad e incluso la fantasía».

Para un aprendizaje pertinente del tiempo histórico es fundamental que se dé un tratamiento recurrente a los conceptos temporales y de sus operaciones: no basta con enseñar una sola vez, sino que:

> Es necesario, a lo largo de diferentes unidades y cursos a propósito de otros contenidos en los que intervengan las nociones temporales, ir explicando los mecanismos de cálculo, representación y periodización de manera constante, ampliando poco a poco su conceptualización (Trepat, 2000, pág. 51).

Las sugerencias de actividades para el tratamiento didáctico del tiempo son muy amplias. Además de las aportaciones antes citadas, sintetizaremos otras propuestas innovadoras para los últimos cursos de Infantil y el primer ciclo de Primaria.

Cooper (2002) propone tres líneas de acción didáctica en la Educación Infantil y los primeros cursos de Primaria:

a) *Comprender los conceptos de tiempo y de cambio*. Para Cooper, los niños están inmersos en conceptos de tiempo, forman parte de su identidad, relacionan su experiencia subjetiva con medidas normalizadas. Los niños aprenden poco a poco que el tiempo puede medirse. Oyen continuamente hablar de horas, días, meses, cumpleaños, fiestas, estaciones, que en las rutinas diarias del aula se recuerdan. La comprensión de la relación entre el tiempo subjetivo y el medido se desarrolla gracias a la comprensión de otras dimensiones del concepto de tiempo ¾sucesiones cronológicas, duración, cambios de tiempo, semejanzas y diferencias entre el presente y el pasado¾ y el vocabulario del tiempo. Sin embargo, aunque el concepto de tiempo es muy complejo y su aprendizaje por parte de los niños es lento, la fijación de los acontecimientos en el contexto y en el tiempo no son sinónimas de la comprensión del concepto de tiempo.
b) *Interpretar el pasado mediante la narración y la redacción de relatos*. Los niños pequeños pueden comenzar la comprensión de que en historia puede haber más de una versión del pasado. Entre los medios para lograrlo están: estimularles para que hablen de semejanzas y diferencias, crear interpretaciones de épocas pasadas por medio de relatos, visitas e imágenes, etc. Una forma de trabajar la historia es por medio de *narraciones* de historias.
c) *Deducir e inferir de las fuentes históricas*. El alumnado debe hacerse preguntas acerca de las fuentes históricas y puede señalar las diferencias entre el pasado y el presente y ordenar cronológicamente objetos, por ejemplo. Para el desarrollo de la comprensión histórica, lo primero es enseñar a los niños a dialogar, después que comenten causas y efectos, y vuelvan a contar historias. Aquí las visitas a diversos lugares antiguos de la localidad es un recurso muy útil: molino, calles, acequias, etc., junto con la narración de relatos y cuentos, y la observación de objetos antiguos que pueden llevarse al aula y formar una colección de objetos históricos en el *rincón del museo*. Asimismo, los niños pequeños pueden aprender a trabajar las fuentes visuales, especialmente las pinturas. Se trata de que miren, comenten y hagan inferencias sobre las pinturas. En palabras de Cooper, las pinturas pueden desarrollar la imaginación histórica.

Un recurso muy interesante son las láminas de los denominados *bits de inteligencia* que varias editoriales españolas tienen editados. Otras posibilidades de fuentes son las fotografías, los anuncios publicitarios antiguos, el entorno local, los objetos por medio de visitas a museo, creando un museo escolar o a través de «cajas del tiempo» -artículos sencillos y baratos relacionados por la idea de «tiempo»-, las fuentes escritas -libro del bebé, cartilla sanitaria, partida de nacimiento,...-, etc.

En estas edades Trepat (1995, 2000) propone que es preciso organizar narraciones o relatos que superen el ámbito local. Trepat (2000) sugiere trabajar las leyendas de la Historia Antigua de España, los mitos relacionados con la toponimia, la Historia Sagrada, las mitologías griega y romana, los grandes personajes de la historia de la humanidad, etc.; también son interesantes los relatos germánicos, nórdicos, africanos, etc. Así también se contribuiría a la educación intercultural. Asimismo, el alumnado puede comenzar el trabajo con testimonios e indicios extraídos de fuentes primarias de su localidad, aunque no se debe planificar la enseñanza sólo a partir del entorno inmediato (Trepat, 1995).

Entre las numerosas e interesantes actividades sugeridas por Trepat (2000) para este ciclo destacamos las siguientes: confección de un árbol genealógico y de una línea del tiempo personal con fotografías, ordenación de casillas con dibujos desordenados relativos a diversos momentos del día, establecimiento de sucesiones estacionales a partir de la ropa, completar una ficha en la que conste la percepción subjetiva del tiempo, explicación oral de mitos judeocristianos, identificación de cambios y similitudes a partir de una secuencia, explicación oral de un relato sobre el Paleolítico, utilización de la línea del tiempo en el aula, etc.

EL RINCÓN DE LOS TIEMPOS: EXPERIENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN INFANTIL

A pesar de que desde hace unos años, relativamente pocos, se han publicado algunas experiencias en España sobre la enseñanza de la historia en Infantil (Gomis et al., 1998; Solé y Serra, 1999; de los Reyes, 2004; Mariano, 2005; Almagro et al., en prensa), puede sorprender a muchos maestros, incluso de Educación Infantil, leer unidos términos relacionados con la historia con edades tan tempranas, pero llevamos varios años con experiencias en esta dirección, principalmente desde el curso 2003-2004. Los centros en los que estamos trabajando son de Aljucer y Era Alta, pedanías de Murcia situadas en la huerta. La ratio es de 25 niños y las clases son pequeñas y de construcción antigua. De estas experiencias tenemos un alto nivel de satisfacción por los excelentes resultados que ha dado su implementación, que resultan muy agradables y motivadoras para los niños y estimulantes para las maestras y las familias.

El rincón de los tiempos ha sido el nombre que ha dado nuestro alumnado al espacio donde se trabajan los «tiempos antiguos». Nuestro planteamiento inicial surge a partir de una reflexión sobre el currículo de Infantil en esta etapa de cambios, críticas y dudas. Partimos de la consideración de una formación integral que no se ciña exclusivamente a lo próximo para ir poco a poco abriéndose al mundo. Hoy día la información está a disposición del niño desde que nace a través de los medios, la televisión ha terminado con ese progresivo desvelamiento de las realidades feroces e intensas de la vida humana (Savater, 1997). Es más fácil iniciar esa formación desde la cultura social, organizar contenidos y a partir de ahí lograr igualmente el desarrollo de las capacidades personales y potenciar la comprensión del entorno más o menos próximo.

Las obras de arte se convierten en *iconos* fáciles de reconocer y recordar, a través de los cuales se puede extraer todo un universo de conocimientos que a veces planteamos de forma artificial en el aula. Centrándonos en la pintura, qué mejor medio para conocer los colores, la relatividad de los tamaños, las formas... Y no hablemos de los conceptos de tiempo, ya que las pinturas representan una época, una forma de vida, una historia.

La historia, en el doble significado del término, como *narración* todos sabemos que es una de las estrategias básicas del maestro para acceder a la mente infantil y a través de la cual conectar con conceptos abstractos: el bien, el mal, la generosidad, la justicia...; y la historia como ciencia social, que a los niños, aunque pequeños, les conviene aprender si se convierte en una «historia» interesante y clara. Cuando escuchan cuentos sobre otras épocas, los niños se ven requeridos a reaccionar, confirmar, modificar o rechazar las ideas que ya poseen, no sólo les ayuda a aprender cosas sobre tiempos, lugares y personas ajenos a su propia experiencia, sino también a comprender que no existe una única versión «correcta» del pasado (Cooper, 2002).

Estas «historias» dan lugar, de forma natural al *juego*, que junto con la narración configuran los pilares básicos del aprendizaje en la Educación Infantil. Si facilitamos espacios adecuados donde se desarrollen esos juegos que siempre aparecen, y los canalizamos para que sirvan para la adquisición de aprendizajes adecuados, estamos contribuyendo a esa formación integral.

> La narración y el juego autónomo constituyen para ellos (niños y niñas de Parvulario y Ciclo inicial) una unidad que lleva consigo límites propios y precisos. En esta unidad, el universo y el contexto están creados y dados de manera que los hechos pueden captarse, y su sentido comprenderse mucho más rápidamente que los acontecimientos del entorno real... (Trepat, 1995).

Aunque la narración y el juego, junto con la información grafica que hay en la clase son las principales herramientas de trabajo para trabajar la historia en Educación Infantil, no queremos dejar de nombrar algunas actividades cotidianas que ayudan y refuerzan la estructuración del tiempo histórico: la *historia de mi vida*, a partir de fotos aportadas por la familia y colaboración de los padres; la *reflexión diaria sobre el tiempo*, la fecha, el día en que estamos, qué hacemos hoy, el horario...; el *periódico*, donde vamos reflejando los acontecimientos importantes del presente; la *correspondencia*, las cartas que escribimos, mandamos y recibimos; los *cumpleaños*, distribuidos a lo largo del tiempo; el *árbol genealógico*, hasta los abuelos; *pasado, presente y futuro*, una época, un invento que nos ha facilitado nuestra vida, un deseo que alcanzar.

Con estas experiencias que hemos llevado a cabo no pretendíamos producir grandes cambios; no obstante, algunos se produjeron por el hecho conseguir una buena colección de fotografías de obras de arte, de pinturas de los grandes maestros fotocopiadas en color, escáner, plastificadoras, libros de la biblioteca, libros de historia, cuentos, aportaciones de las familias... Se posibilitó el poder mostrarlo y tenerlo en las aulas, y llevar a cabo actividades de búsqueda y narración de la historia de los cuadros y la vida de los pintores, sus peculiaridades, y todo lo que a los niños les resulta curioso.

> En las investigaciones referidas al cambio conceptual la caracterización de los conceptos previos ocupa un lugar central. Por una parte, porque los alumnos abordan el aprendizaje de contenidos disciplinares disponiendo de algún tipo de conocimiento constituido anteriormente con el cual le atribuyen significado [...]. Por otra, ya que se intenta promover el cambio conceptual mediante procesos de enseñanza dirigidos a la revisión de tales conocimientos, el modo en que se interpreta la organización y naturaleza de estos últimos incide sobre la forma en que se explican los procesos de su transformación en dirección al «saber» escolar (Castorina y Lenzi, 2000).

Convertir la clásica «casita» del aula en un castillo, hacerlo con los niños, un rato cada día, seremos constructores, artífices de una obra de la que nos vamos a sentir muy orgullosos, será «nuestra», jugaremos en nuestro castillo, buscaremos información, en nuestro archivo mental, de aquella película, de esta serie de dibujos

animados, de los libros que conocemos, de la familia, preguntando y haciéndoles recordar y buscar.

A partir de aquí las posibilidades didácticas son numerosas. Citamos las que hemos llevado a cabo:

* Retirar todo lo que no existía en la Edad Media, lo que no se había inventado, todo lo de plástico, las cocinas de gas, los aparatos eléctricos, los armarios.
* Convertir las paredes en piedra con papel continuo y cartón.
* Aprovechar cualquier mueble para hacer una muralla, las cajas de folios vacías servirán de almenas.
* La escalera del conserje será el instrumento idóneo para vigilar. Los bancos suecos son un buen «camino de ronda». Es importante estar alerta, los enemigos pueden atacar en cualquier momento.
* El puente levadizo será un cartón pegado con precinto en el suelo y con posibilidades de ser izado. Los niños forzarán a todo visitante a utilizarlo para no servir de presa a los peligros que el foso amenaza.
* El foso será un papel continuo azul que los niños no pisarán, ni dejarán pisar a nadie, ya que se convencerán en sus juegos de que caerían al vacío y acabarían en el agua llena de cocodrilos para amedrentar a los enemigos.
* Para las ventanas del aula que estén dentro del castillo, los niños picarán un papel que se convertirá, al pegar papel celofán en los espacios libres, en una maravillosa vidriera de colores.
* Confeccionar la chimenea y el horno con cajas recortadas y pintadas.
* Encender el fuego de celofán y troncos, una linterna encendida dentro les convencerá de su autenticidad para sus juegos
* Decorar. No había fotografías, pintar los cuadros, retratos, batallas, mitología, historia y colocarlos en las vacías y frías piedras de nuestro ya familiar castillo.
* Calderos de hierro para acarrear el agua, elemento imprescindible para la vida, velas para iluminar, abastecimiento de comida, conservación.
* Comercio, cambios, monedas...
* Estudiar la forma de vida, comida, ropa, armas... y recrearla.
* La ropa será sencilla, restos que nos darán en cualquier tienda de tapicería, cortinas, bolsas de plásticos abertura para la cabeza y cinturón;
* Los escudos y armaduras para los soldados se confeccionarán con cartones pintados y reutilizados, inventaremos el dibujo de nuestro escudo, nuestro emblema.
* Hemos realizado algunas adquisiciones: coronas, caballos de palo con cabeza de cartón piedra, y espadas de plástico.
* Guardamos cada día la ropa en baúles de mimbre.
* Los tubos de la calefacción los cubrimos con ramas de hiedra y cualquier planta que podamos cortar del jardín o de los cultivos de los alrededores. En nuestro caso no podía faltar un limonero y un naranjo. Intentamos crear un ambiente real, los príncipes podrán subir por las ramas de las torres para salvar a la princesa prisionera del malvado.

* Durante un rato cada día serán damas, caballeros, soldados, cultivarán sus campos, cuidarán a sus hijos, lucharán con los enemigos, vencerán en torneos para casarse con las damas.
* Músicas de la época; bailes y celebraciones; tipos y evolución de instrumentos musicales: Comparamos con los actuales...
* Inventamos cuentos: «La princesa bella y hermosa como una rosa», «El príncipe casadero y las tres hijas del rey gruñón», «La conquista cristiana de Aljucer» (Historia de la conquista de Murcia, adaptada a nuestro pueblo y en forma de cuento). Nos situaremos en nuestra localidad ¿qué pasó aquí en la Edad Media? Lo buscamos, lo estudiamos, lo recreamos, salimos, buscamos los espacios, los escudos, las acequias en nuestro caso, los cultivos, las palmeras..., la conquista de Aljucer. Lo vivimos en nuestros juegos, árabes y cristianos, Jaime I, Alfonso X luchando en nuestro pueblo, debajo de los limoneros, los propietarios de las tierras, de las casas que no querían abandonar...
* Representamos: salimos a explorar, encontramos los campos de limoneros y representamos la vida y la historia de nuestros antepasados.

La familia se implica, traen al aula, para jugar o exponer, objetos antiguos, bordados, utensilios de cocina, planchas, candelabros... El castillo sirve de escenario para las muestras que hacemos para nuestras familias como guías turísticos de nuestro castillo.

CONCLUSIONES

Cuando han pasado unos meses los niños han aprendido muchas cosas sobre la Edad Media, sobre el pasado y el presente y sus diferencias. Eso sí, todavía no saben cuántos siglos hace, ni en qué año se produjo tal o cual acontecimiento. Tienen mucho tiempo por delante, crecerán, madurarán, y situarán lo aprendido en su red de conocimientos. Pero, sobre todo, es que se abren al conocimiento y tienen siempre deseos de saber más. Como decía Rabelais, «el conocimiento no es una jarra que se llena, sino una llama que se enciende».

¿Qué sucedería si en vez de esperar a que el niño fuera capaz de comprender los conceptos de tiempo para introducir la historia, comenzáramos con las «historias» relacionadas con la historia para, poco a poco en Primaria y en Secundaria, ir situándolas en la línea del tiempo? Posiblemente serían menos los problemas con los que se enfrenta el profesorado cuando los niños llegan a cursos superiores.

A pasar de los niños, el castillo no se puede de mantener eternamente en un aula, porque hay otras cosas interesantes, además de las cuestiones de higiene, por lo cual volcamos toda nuestra sabiduría en un libro ilustrado que el alumnado se ha llevado a casa y ha contado a sus familias y también a los compañeros de otras clases.

Desde el curso 2003-2004, en Educación Infantil 5 años, con niños que tienen normas asumidas y ganas de aprender después de dos años de escolarización, hemos puesto en marcha un proyecto en el que incluimos varios periodos de la historia

representativos, las posibilidades son ilimitadas, la Prehistoria, la Grecia Clásica, etc., siguiendo las líneas descritas. Otra cultura, otro espacio, otras formas de vida, se abre ante nosotros un cosmos nuevo y maravilloso de los tiempos que ya conocemos como *Los tiempos antiguos*.

A veces en las aulas de Educación Infantil parece ser que se hicieran grandes esfuerzos por ocultar la realidad y establecer un código misterioso a través del cual los niños llegarán a conocer el mundo. No son necesarios subterfugios, recursos artificiales, adecuaciones, ni misterios insondables: la cultura; no existe forma más sencilla de acceso que tenerla a disposición en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMAGRO, A. *et al.* (en prensa): La Grecia clásica en el aula de Educación Infantil. *Cuadernos de Pedagogía.*

CALVANI, A. (1986): *L'insegnamento della storia nella scuola elementare.* Firenze, La Nuova Italia.

CALVANI, A. (1988): *Il bambino, il tempo, la storia.* Firenze, La Nuova Italia.

CASTORINA, J. A. y LENZI, A.M. (Comps.) (2001): *La formación de los conocimientos sociales en los niños.* Barcelona, Gedisa.

COOPER, H. (2002): *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.* Madrid, MECD-Morata.

DE LOS REYES, J. L. (2004): «Somos prehistóricos». Enseñar ciencias sociales en la escuela infantil, en Batllori, R., Gómez, E., Oller, M. *i* Pagès, J. (Eds). *De la teoria al aula. Formació del professorat i ensenyament de les Ciències Socials.* Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, pp. 169-175.

EGAN, K. (1991): *La comprensión de la realidad en la educación infantil.* Madrid, Morata/MEC (ed. orig. 1988).

EGAN, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza.* Madrid, Morata.

GOMIS, J. *et al.* (2000): «A los cinco años ya aprender historia», en Benejam, P. *et al. Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos.* Barcelona, Graó, pp. 73-77.

HERNÀNDEZ, F.X. (2002): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.* Barcelona, Graó.

LYOTARD, J.-F. (1984): *La condición postmoderna. Informe sobre el saber.* Madrid, Cátedra (ed. orig. 1979).

MARIANO, F.J. (2005): «La vida del hombre en la prehistoria». *Cuadernos de Pedagogía*, 345, pp. 22-24.

SANTISTEBAN, A. (2000). «Aprender a enseñar el tiempo histórico: esquemas de conocimiento y perspectiva práctica en el alumnado de formación inicial», en Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales.* Huelva, Universidad de Huelva/ AUPDCS, pp. 355-369.

SAVATER, F. (1997): *El valor de educar.* Barcelona, Ariel.

SOLÉ, S. y SERRA, J.A. (2000): «Una experiencia de historia en educación infantil: En tiempos de los castillos», en Benejam, P. *et al. Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos.* Barcelona, Graó, pp. 59-71.

TREPAT, C.-A. (1995): *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico.* Barcelona, Graó/ICE.

TREPAT, C.-A. (2000): «El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales», en Trepat, C.A. y Comes, P. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales.* Barcelona, Graó, 3ª ed., pp. 7-122.

VARELA, B. y FERRO, L. (2000): *Las ciencias sociales en el nivel inicial: andamios para futuros/as ciudadanos/as.* Buenos Aires, Editorial Colihue.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: DATOS DE UNA INVESTIGACIÓN, RETOS PARA LA FORMACIÓN

Maria Paula González Amorena
mariapaula.gonzalez@campus.uab.es

Universidad Autónoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la comunicación es discutir los problemas, dilemas y posibilidades de la enseñanza de la historia reciente en Argentina a través de la presentación de nuestra investigación en curso.[1]

Dado que la historia reciente es un concepto de límites imprecisos y en movimiento, hemos optado por circunscribirlo a los años ´70 y ´80 para concretarnos, así, en el período de violencia política e implantación del terrorismo de Estado, especialmente por medio de la última dictadura militar que tuvo lugar en nuestro país entre 1976 y 1983. Asimismo, hemos elegido focalizar la construcción de las prácticas docentes en el nivel medio, tanto en Ciudad como en Provincia de Buenos Aires.

A más una década de la sanción de la Ley Federal de Educación y siendo este año el 30 aniversario del mencionado golpe militar, creemos que la investigación puede aportar pistas valiosas para enriquecer la formación inicial y continua del profesorado en torno a este tema.

LA HISTORIA RECIENTE EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA

La historia argentina reciente tiene actualmente un lugar ganado en la escuela. Las fuentes documentales la muestran presente en los programas de historia y en los libros de textos definidos y editados a partir de los '90, en las nuevas efemérides escolares, y más recientemente en la formación inicial y continua de los profesores.

Aun con estas evidencias, no debemos confundir la realidad escolar con los

[1] Este trabajo se basa en mi tesis doctoral en curso dirigida por el Dr. Joan Pagès (UAB) y asesorada por la Prof. Silvia Finocchio (UBA, UNLP y FLACSO-Argentina).

discursos instituidos[2], ya que la llegada de la historia reciente a la escuela no es sólo cuestión de propuestas oficiales y editoriales. Existe una vasta investigación, en educación en general y en didáctica de las ciencias sociales en particular, que ha demostrado que el currículum es moldeado por los profesores, verdaderos actores claves en los procesos de reforma e innovación educativa.[3] Pero el contenido que nos ocupa, la historia reciente, tiene una serie de características que implican nuevas tensiones para el profesorado y renuevan conocidas dificultades. Por esta razón resulta importante preguntarse: ¿qué problemas y posibilidades presenta la historia reciente a los profesores? ¿Cómo se construyen las prácticas docentes en torno a este reto educativo?

La historia reciente como campo de tensiones y posibilidades

La historia reciente, como parte del curriculum escolar, es de cierto modo una novedad en la escuela argentina. A partir de la reforma educativa de los '90, y también gracias a la renovación editorial, es hoy un contenido expresamente señalado en los contenidos para la educación media.

Quienes han abogado por su incorporación han defendido su postura con dos argumentos principales. Por un lado, que los tiempos recientes son los que tienen mayor peso en la configuración de los tiempos actuales. Por otro, y el más importante, que el tratamiento de la historia reciente es esencial para promover en los jóvenes una concepción democrática de la ciudadanía.[4]

Sin embargo, la escuela no está acostumbrada a la historia reciente y varias son las tensiones que se presentan a su alrededor, entre otras, actualidad y controversia.

Varios investigadores han señalado la *«alergia a la actualidad»* que han tenido desde siempre los programas escolares, puesto que *«se asocia la actualidad con el reino de las pasiones e intereses inmediatos, mientras que la escuela tenía por misión inculcar conocimientos y valores 'racionales', cuya verdad y vigencia estaban más allá de toda discusión»*[5]

Esta «alergia» fue plasmada por la propia Academia Nacional de la Historia de la República Argentina que, en un documento hecho público en el año 2000, criticó el *«sesgo a favorable a la focalización del tiempo histórico en la contemporaneidad»*[6]

[2] Silvia Finocchio, «Apariencia escolar», En Inés Dussel & Silvia Finocchio (comps.) *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, pág. 83

[3] Para un panorama de estas investigaciones véanse los trabajos de Joan Pagès: Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam, P.y Pagès, J. (coords.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria,* Barcelona, Horsori, 1997 y y Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia, En E. Nicolás & J. Gómez (coords.) *Miradas a la Historia,* Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2004. Versión electrónica disponible en: <http://dewey.uab.es/chicuab>

[4] Véase el trabajo de Gonzalo de Amézola Historia del tiempo presente, memoria y escuela: problemas y paradojas de las buenas intenciones. Presentado en el *Seminario Historia y memoria colectiva.* Buenos Aires: Flacso- Red Alfa, 2004. Versión electrónica disponible en: <http://dewey.uab.es/chicuab>

[5] Emilio Tenti Fanfani 1998, citado por Marcela Jabbaz & Claudia Lozano, Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias. En Guelerman, Sergio (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio,* Buenos Aires, Editorial Norma, 2001, pág. 119.

[6] Informe de la Comisión de enseñanza de la historia de la Academia Nacional de la Historia de la República Argentina, 2000.

repitiendo, así, *el viejo presupuesto positivista predominante desde el siglo XIX que se negaba a analizar la historia reciente por falta de perspectiva temporal».*[7]

Este argumento no parece privativo del campo argentino. Por ejemplo, el historiador español Carlos Martinez-Shaw define el presentismo como uno de los *«enemigos de la enseñanza actual»* señalando que *«impide el conocimiento de la totalidad del proceso histórico, ofrece una visión mutilada de la realidad, permite el engaño y, por tanto, merma la capacidad de reacción y respuesta frente a los hechos que afectan al ciudadano»* [8]

Por otra parte, la controversia frente a la historia reciente se hace evidente tan sólo con ver a qué período o acontecimientos referir y qué nombre darle. En este último caso si hablar de «Proceso de Reorganización Nacional» (nombre con el que se autodenominó el golpe del '76); «Terrorismo de Estado»; «Golpe», «Dictadura», «Régimen militar», etc.[9][10] Y las controversias no son materia habitual en la escuela ni en las clases de historia y ciencias sociales. Así lo han señalado, entre muchos otros, Nicole Tutiaux-Guillón y François Audigier. Para la primera, la enseñanza de la historia presenta la paradoja, en el ámbito de la ética de la disciplina, entre el consenso en torno a la importancia de la formación de jóvenes tolerantes, abiertos y democráticos y la resistencia a la transmisión de valores y particularmente de valores políticos.[11] Audigier también ha expuesto que las concepciones y prácticas sobre la enseñanza de la historia se mueven entre *réalisme, résultats, référent consensuel, et refus du politique.*[12]

Si miramos los «ámbitos» a los que los docentes acuden en la conformación de sus prácticas, también vemos nuevas tensiones. Sobre esta cuestión nos detendremos en los siguientes apartados.

LA CONFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Según Hilda Lanza y Silvia Finocchio[13] los ámbitos a los que el docente puede «acudir» y que configuran su práctica, son:

[7] Este presupuesto ha sido abandonado por varios historiadores. Véanse las palabras de Juan Suriano en una reciente publicación: Introducción: una Argentina diferente. En Juan Suriano (dir.) *Nueva Historia Argentina, tomo X «Dictadura y democracia (1976-2001)».* Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2005, pág. 11.

[8] Martinez-Shaw, Carlos La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En Carretero, M. & Voss, J. *Aprender y pensar la historia,* Buenos Aires, Amorrortu, 2004, pág. 41.

[9]

[10]. Las controversias a la hora de nombrar son en sí mismas, como apunta Elizabeth Jelín *«expresión de las luchas por la memoria y el sentido del pasado» Los trabajos de la memoria.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno –Social Science Research Council, 2002, pág. 128.

[11] Tutiaux-Guillon, N. & Nourrisson, D. (comps.) *Identités, mémoires, conscience historique.* Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003.

[12] Para una resumida presentación de este modelo teórico de « 4 R » puede verse Tutiaux-Guillón, N. Emprunts, recompositions...: les concepts et modèles des didactiques de l´histoire et de la géographie à la croise des chemins. *Perspectives documentaires en éducation, 53,* 2001, págs. 83-90.

[13] Hilda Lanza & Silvia Finocchio, ¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que coustituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio. En *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III.* Buenos Aires, FLACSO/ CIID- Miño y Dávila Editores, 1993, págs. 96-154.

1. *La formación docente*, entendida como el proceso de aprendizaje de contenidos científicos referidos a la historia y de contenidos pedagógico didácticos que le permitirán reproducir o construir nuevas formas de enseñar;
2. *La propuesta oficial*, que engloba los proyectos, circulares, resoluciones, decretos y programas referidos a qué, cómo y cuándo enseñar;
3. *La conciencia histórica*, entendida como la estructura de pensamiento mediante la cual el sujeto interpreta la historia como orientadora de sus prácticas sociales a través del tiempo;
4. *La concepción de la historia*, concebida como el modelo historiográfico al que se adhiere y las consecuentes opciones teóricas y metodológicas que el mismo comprende;
5. *El universo de los materiales escolares*, delimitado por el conjunto de la propuesta editorial para la enseñanza de la historia;
6. El *campo bibliográfico propio*, entendido como el conjunto de lecturas propias más o menos sistemáticas realizadas por los docentes;
7. *Las exclusiones*, concebidas como las omisiones o rechazos significativos según la realidad escolar;
8. *El saber hacer*, de los docentes que se constituye en la relación de los ámbitos anteriormente mencionados y que a través de la practica rutinaria moldea la tarea en la cotidianeidad del aula.

Nos detendremos, en los siguientes apartados, en algunos de estos ámbitos: los referidos a la formación docente y al campo bibliográfico propio. Y lo haremos agregando nuevos elementos y matices a este modelo considerando: a) que dentro de la práctica docente operan elementos de la biografía de los profesores cuando ellos fueron estudiantes y b) que el campo bibliográfico también incluye «narrativas» diversas, como las producidas por la cinematografía o por distintas «comunidades de interpretación» como la familia.

La inclusión de estos elementos se sustentan en una consideración fundamental: las propias experiencias vitales y la memoria del período se encuentran implicados en la conformación de las prácticas docentes en torno a la historia reciente de manera más evidente.

LA HISTORIA RECIENTE Y LOS PROFESORES EN FORMACIÓN.

Del universo de 46 profesores en formación encuestados[14], 34 manifestaron no haber visto historia reciente en su escuela secundaria. Dentro de este grupo, resulta interesante reproducir algunas respuestas para destacar los hitos temporales que indican los «límites» de la enseñanza de la historia y los períodos «más recientes»:

> *«Es obvio, en un curso regular llegaste hasta peronismo, eso es lo más reciente...»* (E10, 23 años)

[14] Como parte de la investigación realicé una encuesta a profesores en formación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) el 10 de junio de 2004.

> *«El período fue desde la colonia hasta el segundo gobierno peronista.* (E15, 23 años)
>
> *«En historia no se trató el tema, en 5to año llegamos a ver el primer gobierno de Perón»* (E42, 24 años)
>
> *«No vimos historia reciente. Llegamos sólo a Perón»* (E56, 26 años)

Así como se señalan los límites, los propios encuestados ensayaban explicaciones sobre la ausencia de historia reciente en su formación:

> *«Nunca llegamos a ver los temas. Por cuestiones de tiempo, lo más lejos que llegué fue primera guerra mundial»* (E51, 23 años)
>
> *«Yo no tuve 'historia reciente' en la secundaria. Lo más 'reciente' que me enseñaron fue lo referente a los gobiernos peronistas. De hecho yo estudié parte de la historia argentina contemporánea gracias a la profesora de instrucción cívica porque no tuvimos historia en 5to año. Creo que la problemática de la 'historia reciente' en colegios católicos es muy difícil de tratar, sobre todo por la relación mantenida por Iglesia/ Gobiernos militares. En resumen, para mi secundaria la historia más reciente fue el 2do gobierno de Perón»* (E22, 24 años)
>
> *«En la secundaria no estudiamos la historia argentina reciente. Era muy chocante no llegar a estudiar nuestra época. Recuerdo estudiar hasta peronismo y creo que se usaba como excusa la falta de tiempo para terminar el programa no dar temas como la dictadura militar del '76. Creo que sigue siendo difícil para muchos docentes abordar temáticas contemporáneas y de debate social como las dictaduras»* (E31, 25 años)

En contraste, dentro del mismo universo de encuestados, 9 profesores en formación contestaron afirmativamente a la pregunta de si habían estudiado la historia reciente en la escuela. Nuevamente reproducimos algunas respuestas para destacar qué contenidos y estrategias señalan sobre la historia argentina reciente:

> *«tuve un profesor que nos dio clases sobre la última dictadura militar haciendo hincapié en las características de la política económica y en los acontecimientos políticos. Utilizaba videos documentales y, también (a pedido nuestro) diario y revistas con fotografías de los represores» (E8, 23 años)*
>
> *«...En la escuela los culpables eran los militares, pero además los guerrilleros, subversivos que armados y aislándose de la 'la sociedad argentina' combatían entre ellos, la teoría de los dos demonios, con la lectura del Nunca Más, eso fue lo hegemónico...» (E11, 24 años)*
>
> *«una de las profesoras que tuve solamente usaba el libro de Ibáñez y nos daba unas preguntas en torno a ello. Jamás llegó a dar los períodos posteriores al '55. Otra profesora llegó a*

tocar la dictadura y armó un debate en torno a la película 'la noche de los lápices'» (E21, 24 años)

«La enseñanza versó en torno a problemáticas económico-políticas desde fines del siglo XIX y en relación con la configuración del capitalismo argentino. Ya desde el '55 se le dio muchísima importancia a los factores políticos y todo el proceso que concluye en 1976. Se utilizaban fuentes como diarios, revistas (de época) películas y documentales» (E41, 25 años)

Las palabras, aquí apuntadas, son sólo un primer acercamiento a la compleja conformación de las prácticas docentes. Que los futuros profesores hayan o no hayan estudiado la historia reciente en su escolarización secundaria no es nuestro objeto de discusión. La clave es que con esta biografía escolar -y en ocasiones con probables ausencias en la formación historiográfica y didáctica posterior-, serán los encargados de llevar esta parte de la historia a las aulas. Esto en sí mismo no es un problema, y, por el contrario, podría considerarse una posibilidad: los futuros profesores no tienen modelos de enseñanza sino que tendrán que moldear por sí mismos la transmisión de la historia reciente.

Asimismo resulta interesante ver qué narrativas han circulado en otra comunidad de interpretación de fuerte impronta: la familia. En una de las preguntas de la encuesta les consultábamos a los profesores en formación acerca de «qué decía su familia sobre los años ´70 y '80". Presentamos a continuación una selección de respuestas más paradigmáticas agrupadas por las posturas que expresan:

Mi familia (padre y madre) es la típica familia de clase media que tiene el pensamiento realmente cooptado y cree firmemente en el «por algo será». A pesar de criticar negativamente algunos aspectos de la dictadura por lo general tienden a justificarla de modos absolutamente absurdos (E2, 27 años)

En mi familia no se cuestionaba la dictadura militar, y en cambio se atendía al tema de la guerrilla en los '70 como un tema más palpable y «peligroso», una amenaza que se cernía sobre la sociedad. No es que tenían ideas conservadoras, sino que parece haber hecho afecto el discurso antisubversivo (E19, 31 años)

[...] que los militares habían sido los únicos responsables de la dictadura. A los militantes y guerrilleros se los veía con cierta identificación positiva. Hubo canciones y libros que no se quisieron escuchar durante mucho tiempo (E11, 24 años)

Padre militante, se tenía una visión muy crítica de la dictadura pero a la vez no se tenía una crítica adecuada con la militancia política. A la vez, al tener amigos desaparecidos posicionaba a mis padres más cercanos a las víctimas (E41, 25 años)

Mis padres tuvieron un cierto grado de compromiso político e incluso algunos de sus amigos están desaparecidos. Por eso siempre se conversó en profundidad sobre el tema (E42, 24 años)

.... Lo que dicen ahora es (como la mayoría) que ellos no sabían que estaba pasando lo que después se supo. (E6, 23 años)

Que nada se sabía «nos enteramos después del '83" [...] Estaban en contra de la dictadura de manera pasiva o bien que los militares sólo se llevaban a los comprometidos «si no hacías nada, te dejaban tranquilo». (E29, 24 años)

...Me considero un caso paradigmático. Mi abuelo era marino, y bueno, de eso en casa mucho no se comentó [...] Mi familia es extremadamente cristina, podríamos decir que es un tema tabú. (E10, 23 años)

En realidad sobre aquella época nunca se habló demasiado por motus propio hasta que yo fui más grande, y especialmente cuando comencé a estudiar en la universidad. (E22, 24 años)

No se hablaba del tema. Recientemente se ha empezado a hablar al respecto. Mi madre adminte haber vivido en una «burbuja». Mi padre admite haber sido «revisado» cuando cerraba el negocio, pero como «no tenía nada que ver» lo dejaron irse a su casa. Cabe aclarar que mi abuelo paterno era militar (retirado desde antes del proceso) (E39, 25 años)

Había dos opiniones: por un lado apoyo al orden frente al caos. Y por otro, se criticaba la época de terror y dictadura (E13, 28 años)

Que había una dictadura y que no se podía votar. Era la única referencia general sobre la época (E46, 24 años)

Los relatos familiares, rememorados por los profesores en formación encuestados, muestran diversas narrativas frente a la historia argentina de los años '70- '80: desde posiciones a favor o en contra de la dictadura o de los movimientos políticos militares hasta desconocimiento, vagas referencias, silencios y omisiones.

Creemos que estas vivencias, narrativas –diversas memorias en última instancia- estarán presentes en la conformación de las prácticas de estos futuros profesores. Asimismo, la reconstrucción sobre la escolaridad secundaria citada anteriormente nos dan pistas de cómo se viene desarrollando la enseñanza de la historia reciente. Si tomamos las respuestas afirmativas del mismo grupo de encuestados, las referencias y estrategias que se utilizan en la escuela para abordar los años '70 y dictadura resultan recurrentes: videos documentales, películas, revistas, diarios y el Nunca Más.

Veremos a continuación si los datos apuntados en este apartado se repiten entre profesores en ejercicio, tanto en las omisiones como en las recurrencias.

LA HISTORIA RECIENTE Y LOS PROFESORES EN EJERCICIO

La reconstrucción de las prácticas docentes entre profesores en ejercicio también nos aporta elementos interesantes para analizar y comparar con las palabras citadas anteriormente de los estudiantes.

En una serie de encuestas y entrevistas realizadas entre profesores que trabajan en Ciudad y Provincia de Buenos Aires encontramos algunas recurrencias. Por ejemplo, los hitos temporales que mencionaban los estudiantes de historia cuando rememoraban sus clases de secundaria vuelven a aparecer en las entrevistas entre profesores en ejercicio.

> *M.Paula: En 9º* (EGB3) *es donde vos te aproximás más a la historia argentina del siglo veinte.*
> Helena: sí, en 9º <>
> M.P.: ¿y hasta dónde llegas?
> H: siempre... **hasta la caída de Perón. 1955.** Es difícil porque después de Perón_primero que se requiere ya mucho tiempo para llegar a Perón.
> M.Paula: En otros años anteriores, ¿llegaste a dar historia argentina hasta la actualidad?
> Karina: **NO, no, nunca. <> Hasta peronismo... caída de Perón, el golpe del 55, pero después no. Es difícil llegar...**
> Eugenia: Este... con el programa anterior de segundo año este... había que llegar TAMBIÉN hasta la actualidad... **La cosa es que no se llegaba**, pero... por nada, por más que vos este... hicieras carrera veloz, pero no...
> M.Paula: ¿hasta dónde llegabas generalmente?
> ***E: y generalmente me quedaba... a principios de los 70. Es decir que los últimos 30 años del siglo XX no llegaba para nada. Por ahí en las últimas clases, porque los chicos tenían curiosidad... hacían preguntas,*** *y bueno, a partir de una pregunta,* ***un pantallazo general*** *pero no... no de otra manera [...]*

Asimismo, las estrategias y materiales que mencionan los profesores en ejercicio son recurrentes: los docentes mencionaban su preferencia por el uso de fuentes periodísticas y el cine a la hora de tratar la historia reciente en la escuela.[15]

En cuanto a las controversias sobre el período que nos ocupa, es interesante señalar que ningún testimonio se expresa abiertamente el rechazo por enseñar la historia reciente. Las controversias que pudieran existir se encuentran encubiertas por la selección de contenidos: sencillamente se evita el tema. El ordenamiento cronológico del currículum de historia parece seguir siendo el criterio principal para la selección de contenidos y su persistencia podría estar ligada a evitar la historia reciente: *«el pasado cercano suele ser molesto y, si se puede, es prudente eludirlo»*.[16] En otros casos, que no citamos aquí por razones de espacio, se manifiestan dudas acerca de la posibilidad de historizar el pasado reciente, lo que plantearía incertidumbres acerca de la viabilidad o conveniencia de su transmisión escolar.

[15] Mi universo de profesores encuestados y entrevistados no permite ninguna generalización, pero es coincidente con lo que apuntan otras indagaciones, por ejemplo la citada por Sandra Raggio que apunta que, de la encuesta que realizaron a los docentes que realizaron seminarios ofrecidos por la Comisión por la Memoria, surge el dato *de que los materiales más usados para trabajar la temática son los films documentales y de ficción, testimonios de la época, el Nunca Más y algunos manuales*. Sandra Raggio, Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado. *Revista Puentes*, 7, 2002, págs. 41-46.

Lo que parece evidente es que, si la escuela tradicionalmente acogió sin problemas las funciones de formación una conciencia nacional a través de la glorificación del pasado nacional, la conmemoración del pasado reciente (donde ya no hay héroes sino víctimas) le provoca más incomodidad y problemas. La escuela no parece habituada a las controversias y la enseñanza de la historia tampoco está acostumbrada a que el sentido sobre lo que pasó no esté fijado de manera definitiva.

A MODO DE CIERRE: LOS RETOS PARA LA FORMACIÓN

A modo de cierre creo que es interesante ensayar la transformación de desafíos y tensiones que plantean los primeros resultados de nuestra investigación en retos para la formación inicial y continua de los profesores en torno a la historia reciente.

1- La historia reciente, como campo de estudios y narrativas, manifiesta la producción de relatos de diversos ámbitos, no sólo de la historiografía (cuantitativamente minoritaria) sino también de otras ciencias sociales, del periodismo, el cine, etc. Este campo debe estar presente en la formación de profesores, no sólo como nuevos «vehículos» de contenidos, sino también como otras «maneras de decir» que no muestran perspectivas exhaustivas sino que muestran detalles y que incluso pueden introducir elementos ficcionales, como la cinematografía.

2- Particularmente el uso del cine, un material ampliamente usado en la enseñanza y particularmente utilizado en la transmisión de la historia reciente, también contiene desafíos. Indudablemente un recurso audiovisual resulta más atractivo para los jóvenes, pero su incorporación en el aula debería acompañarse de un examen del cine como constructor de memoria en Argentina y como fuente y como portador de un relato histórico. No se trata solamente de incorporar el cine como un material didáctico más sino hacerlo contemplando y reflexionando sobre estas otras características menciondas, las que, a nuestro juicio, deben integrarse en los programas de formación inicial y continua.

3- Respecto a la selección de contenidos, veíamos que muchos profesores siguen ponderando el criterio cronológico y que esto resulta muchas veces contradictorio con la posibilidad de acercarse a períodos recientes. Mucho se ha discutido en didáctica de la historia sobre esta cuestión, debatiendo entre ponderar «problemas sociales relevantes» o «*continuum* histórico» como si de un dilema insalvable se tratara. Hoy sabemos que un relato articulado temporalmente no se contradice con la posibilidad de plantear temas y

[16] Gonzalo De Amézola, Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. En *Entrepasados, Revista de Historia, nº 17*, 137-162, 1999.

problemas significativos.[17] De todas maneras, parece evidente que estas cuestiones deben continuar siendo atendidas en formación del profesorado.

4- Parece cierto que, quizás como en ningún otro contenido que transmita la escuela, el pasado reciente pone de manifiesto que los docentes no son tabla rasa y que *«portan supuestos, preferencias, experiencias vivenciales de ese pasado, pertenencias a grupos sociales e idearios de sociedad»*[18] Estas perspectivas biográficas deben tener un lugar en la reflexión sobre la construcción de las prácticas docentes, dejando de lado otras lecturas que ven a los docentes como profesionales técnicos y asépticos.

5- El pasado reciente pone de relieve de manera innegable que memoria e historia, aún con lógicas diferentes, son reconstrucciones. *«La memoria es una política. La memoria es un territorio de conflictos. La memoria nunca es ingenua, nunca es neutral, nunca es objetiva. La memoria no es un retorno a lo ya acontecido. No es un dispositivo objetivo. No es una mera acumulación de información»*.[19] Por ello, en la historia y particularmente en la formación para su enseñanza en la escuela, se debe atender a la diferencia entre acontecimiento real y hecho histórico subrayando, como lo ha hecho Paul Ricoeur[20], que «lo pasado» es algo imborrable y que no puede deshacerse pero «el sentido» de lo que pasó, por el contrario, no está fijado de una vez por todas.

[17] Joan Pagès, La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. En *Signos. Teoría y práctica de la educación, 13*, 1994, pág. 38-51.
[18] Sandra Raggio, *ob.cit.*, pág. 45.
[19] Ricardo Forster, La memoria como campo de batalla, *Revista Puentes*, 2002, pág 16.
[20] *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid, Arrecife, 1999, pág. 49.

BASES PARA UNA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

José Luis De Los Reyes Leoz
joseluis.delosreyes@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

El camino por el que ha transitado la Educación Infantil para ser considerada un nivel esencial en la formación elemental de niños y niñas no ha sido fácil. Todavía hoy, a pesar de la demanda social y de la calidad de sus profesionales, aún quedan conquistas importantes para conseguir un status idéntico a la Educación Primaria: gratuidad plena y obligatoriedad. A pesar de unas condiciones de partida desiguales (tradición, carácter asistencial, ausencia de especialistas, dependencia de la Primaria, falta de suficientes dotaciones públicas, etc.) se puede comprobar cómo hoy es uno de los ámbitos más dinámicos tanto en la investigación psicopedagógica como en la intervención de las didácticas específicas, que han hecho de esta etapa un objetivo preferente de su actividad, cuyos resultados se orientan inmediatamente a la formación de profesores. Me refiero a las didácticas de las Matemáticas, Educación Física, Lengua, Educación Artística y Musical. No sucede lo mismo con las disciplinas que conforman el soporte didáctico del Área del Medio Físico y Social: Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales. También es habitual que se considere un ámbito donde los conocimientos propios de cada una se diluyen en un *océano de infantilismo* y esta pesada carga es una rémora para que la etapa se considere atractiva para estas disciplinas.

La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales es una excepción en el ámbito de la Educación Infantil. Salvo casos excepcionales[1] el trabajo destinado a crear una identidad propia en infantil (metodología, contenidos, aplicaciones prácticas, recursos y materiales de apoyo al profesorado, investigaciones y proyectos de innovación o una serie de publicaciones que refuercen su base teórica, etc.) está por hacer. Y sorprende porque los conceptos propios de nuestra especialidad se trabajan continuamente en el aula de infantil. Por tanto, la formación de los futuros

[1] ARANDA HERNANDO, R. Mª.: *Didáctica del Conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid, Síntesis, 2003. COOPER, H.: *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Madrid, Morata-MEC, 2002. PLUCKROSE, H.: *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata-MEC, 1993.

especialistas depende que en las facultades de educación se de un paso adelante y se refuerce el conocimiento didáctico en esta etapa, haciendo que las Ciencias Sociales se incorporen al trabajo de la psicología, didáctica general y didácticas específicas. Y no se nos debe olvidar que en los futuros planes de estudios es una de las dos especialidades contempladas por la administración en la formación de maestros

Todo esto es fácil de comprobar ya que sólo existen dos manuales universitarios en el mercado, escasas colaboraciones en revistas especializadas, congresos y apenas se publican experiencias de aula (estudios de caso realizados por maestros sin mayor ambición que demostrar el fruto exitoso de una práctica concreta[2]). Es cierto que la presencia de nuestras materias en el currículo de los estudiantes de magisterio en dicha especialidad es limitada, pero no lo es menos que un rápido vistazo a los planes de estudio nos pone sobre la pista del porqué de la falta de interés de las Ciencias Sociales en esta etapa. Nuestra aportación gira alrededor de una sola asignatura: *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*, troncal y con una carga lectiva de 6 a 9 créditos. Compartida entre Sociales y Experimentales, en la práctica supone una división del programa en dos bloques independientes impartidos por especialistas de ambas disciplinas. En otras ocasiones se ha optado por crear dos asignaturas diferentes que reparten equitativamente la carga lectiva[3]. De momento ya podemos apreciar cómo nunca se ha propuesto una integración de programas ni de profesores, a pesar que la metodología de la etapa lo exija y que el concepto de medio/entorno -al que se pretende se acerquen los niños para conocer, observar y experimentar- sea imposible de separar entre aspectos sociales y naturales en cuanto se pisa un aula. Salvo excepciones, esta escasa aportación de nuestra área sólo recibe el apoyo de optativas, concebidas no como materias específicas para infantil sino como complementos de conocimientos específicos de Geografía o de Historia.[4]

La lectura de los programas manifiesta una gran variedad de contenidos, impartidos generalmente por profesores procedentes de las disciplinas clásicas de

[2] Junto al referido manual de R.Mª Aranda, véase: TONDA MONLLOR, E.Mª.: *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de educación infantil*. Alicante, Universidad, 2001. Las colaboraciones de maestros en activo se producen habitualmente en revistas como *Cuadernos de Pedagogía, Aula de Innovación Educativa, o Infancia*. Últimamente ha tenido buena acogida entre los maestros la revista (más recreativa que científica) titulada *La Maestra de Educación Infantil*.

[3]. La mayoría de los programas la conciben separada entre CC.SS. y CC.EE.: 4,5 créditos de los que 1,5 son prácticos; apenas 45 horas de clase, tres a la semana y en ningún caso se optado aún por el crédito europeo. Además del título mencionado en el texto aparecen otras denominaciones alternativas o nuevas asignaturas que buscan completar el contenido de la troncal como *Didáctica del Conocimiento del Medio Físico y Social* (Mondragón), *Iniciación infantil al Medio Social* (Alicante), *El Medio Social y Cultural y su Didáctica* (Burgos), *Ciencias del Medio Social y Cultural y su Didáctica* (Albacete, Cuenca, Ciudad Real y Toledo), *Observación del Entorno Social y su Didáctica* (Valladolid), o *El Medio Social y su Didáctica* (Rovira i Virgili). En la Universidad Autónoma de Madrid, de la que soy profesor, la división es todo un rasgo definitorio de la ausencia de tradición de la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil: no sólo se diferencian Ciencias Experimentales y Sociales, sino que además existen dos didácticas del Conocimiento Social y Cultural. (I y II), una impartida por geógrafos y otra por historiadores; ambas de 4,5 créditos y en 2º curso.

[4] Entre las optativas son excepcionales aquellas que buscan completar el déficit de conocimientos didácticos de la troncal como: *Educación para la vida en el medio urbano* (Sevilla), *Historia, escuela y entorno* (Las Palmas). Más frecuentes son asignaturas como: *Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de la Vida Cotidiana, Geografía de España*, etc. Amén de otras optativas referentes a la Geografía o la Historia de las diferentes comunidades autónomas.

Ciencias Sociales: Geografía e Historia. El componente didáctico es importante, si bien en algunos casos se escoran nítidamente hacia aspectos curriculares y psicopedagógicos más que a los disciplinares, por lo que la investigación en estos casos sólo puede fraguar con éxito si se colabora con especialistas de estas materias. En otros, la presencia de contenidos geográficos (preferentemente) o históricos se presentan ajenos de la especialidad de los alumnos mostrando un claro alejamiento de las necesidades de la etapa. Los contenidos tratados presentan aspectos comunes: fundamentos epistemológicos de las CCSS, el Área de Medio Físico y Social en el currículo estatal y autonómico, el concepto de medio/entorno, aspectos psicopedagógicos, las dificultades de comprensión de conceptos sociales como espacio y tiempo, el conocimiento del espacio y los grupos sociales próximos, metodologías basadas en la observación y la experimentación, materiales, recursos y elaboración de unidades didácticas, etc. Se detecta una afinidad con la didáctica de Educación Primaria y, salvo excepciones, una escasa autonomía o especialización en un alumnado tan especial

Por tanto, la primera idea para hacer progresar la Didáctica del Conocimiento del Medio en Educación Infantil sería convertirla verdaderamente en un área multidisciplinar donde las didácticas de Sociales y Experimentales tuvieran un desafío a la hora de proponer una investigación común sobre aspectos que en la realidad nunca aparecen desagregados a la observación de los niños (cuerpo humano, tiempo, paisajes, patrimonio cultural y natural, seres vivos, etc.) Las consecuencias que esta tarea tendría en la formación de profesores sería inmediata impulsando una nueva línea de investigación a medio y largo plazo. Resulta obvio que toda investigación didáctica debería hacerse en un equipo de especialistas de diferentes áreas incluyendo el trabajo de psicólogos y pedagogos. El último eslabón de esta cadena sería la colaboración de los profesionales del aula: maestras y maestros de la escuela infantil deberán tener el protagonismo necesario a la hora de poner en práctica las experiencias propuestas y aportar el saber del día a día del contacto con los niños de 3 a 6 años. Citados en último lugar pero no los menos importantes del proceso.

Si consideramos la enseñanza de las Ciencias Sociales como un proyecto a largo plazo que se inicia en los primeros años de escolaridad (desde la escuela infantil hasta la universidad) no cabe excluir ninguna de estas etapas en la contribución al resultado final, siendo la escuela infantil fundamental para sentar los pilares, los instrumentos esenciales de la disciplina histórica –también de la Geografía y del resto de Ciencias Sociales- sin los cuales no será posible un aprendizaje productivo en las etapas posteriores. Desde hace unos años he propuesto a mis alumnos un modelo de cadena formativa a través de la cual experimentar en las aulas de tres a seis años un auténtico taller de historia, siempre que entendamos por historia algo muy diferente de lo que habitualmente se concibe en el mundo académico. Y no es menos cierto que todo lo que se sugiere para el aula debe proceder de una colaboración intensiva entre planteamientos teóricos e investigación práctica; por ello el contacto con alumnos en prácticas y los tutores y niños de las escuelas infantiles parece una condición irrenunciable. El modelo aludido propone

partir de la realidad próxima al niño, de su entorno material y cultural y utilizar las capacidades que su desarrollo madurativo permite. Planteo, por tanto, tres líneas de trabajo-investigación, con sus correspondientes objetivos y contenidos adecuados a las características de la etapa:

A) AYER, HOY Y MAÑANA.

Partimos del trabajo con los elementos temporales básicos, siempre asociados con los espaciales, que nos permitirían trazar las coordenadas básicas de posicionamiento en la sociedad. En el aula de infantil se trabajan habitualmente conceptos temporales ligados al tiempo físico (estaciones del año, tiempo atmosférico, día y noche, asociado a las ropas que nos ponemos en cada momento, a las comidas, los frutos, los dulces, etc.) y el tiempo vivido, el personal: desde las rutinas cotidianas (tiempo de levantarse, acostarse, lavarse, vestirse, ir o salir del colegio) al tiempo social (ir al colegio, fin de semana, vacaciones, o fiestas). Desde ambos podemos iniciar las primeras nociones de sucesión (antes, después, primero, luego), simultaneidad (al mismo tiempo), y duración (durante, mucho tiempo) utilizando los cuentos orales o ilustrados. Desde los conceptos de ayer, hoy y mañana intentaremos acceder a una primera percepción del pasado y del presente próximo a través de los objetos que les rodean, lo que podemos denominar la «cultura material infantil», convirtiendo los objetos sencillos en simbólicos: las reliquias (objetos cargados de emotividad que inducen sin esfuerzo a recordar situaciones de un pasado más o menos lejano: ayer, el otro día, cuando era más pequeño, hace muchísimo). Supone una estrategia para aprender a mirar aquello que nos lleva al recuerdo de situaciones anteriormente vividas: juguetes, peluches, libros ilustrados, prendas de vestir, etc. La habitación infantil se convierte en el primer museo (fotos familiares, juguetes del cumpleaños pasado, de los últimos Reyes Magos, el chupete que guarda mamá con veneración, el peluche con el que compartía los primeros sueños, el primer dibujo enmarcado, una orla del curso de tres años, etc. Una sala del presente con una puerta al pasado y ¿una ventana hacia el futuro? Es lógico pensar que toda la estrategia llevada a cabo con los objetos se fundamenta en el aprender a mirar y en el entrenamiento de los sentidos como despliegue de todas las posibilidades de percibir, observar y conocer.

A la vez que nos asomamos al ayer desde el presente (rudimentos de la memoria histórica, que en este caso sólo es de la historia personal, la más próxima) el profesor ordena las rutinas cotidianas y experimenta con el tiempo vivido. En esta escala los niños son los protagonistas que sienten en su experiencia personal el paso del tiempo y los cambios que produce. Nada descubro si digo que es el momento de fijar la atención sobre calendarios (rutinas de la semana) y relojes (reelaboraciones con las horas asociadas a las actividades de la jornada escolar mediante dibujos o sonidos). Tiempo físico y tiempo personal son los trampolines para dar un pequeño salto hacia la primera aproximación a los elementos que componen el tiempo cronológico (cuentos) y a relacionarnos mediante reliquias con el recuerdo, la memoria y el pasado.

B) ¿QUIÉN SOY YO?

Si los objetos-reliquias, han demostrado capacidad de evocar un pasado inmediato o reciente dentro del museo familiar, éstos nos conducen – en un ámbito exterior al niño- al primer grupo social de pertenencia: la familia. La respuesta a esta pegunta se formula en esta etapa desde diferentes ámbitos, preferentemente desde la observación y análisis del propio cuerpo. Anotando aquí cómo este aspecto podría ser objeto de un tratamiento didáctico interdisciplinar (prácticamente todas las áreas de conocimiento tienen algo importante que decir) la aportación de las Ciencias Sociales inicia el estudio de la historia personal a través de la unidad familiar y de las personas que viven cerca de sus casas y de su escuela. El enfoque de la historia del presente permite a cada niño relacionar el pasado con su propia posición en el tiempo. El examen de ese microcosmos permite desarrollar un sentido de tiempo personal, tiempo familiar y generacional e integrar ancianos, adultos, jóvenes y niños en el mismo espacio social, haciéndoles sentir parte de su familia y protagonistas de su presente: el pasado se encuentra a su alcance y puede ser comprendido desde su propia experiencia vital. Los niños, al preguntar en casa, al interrogar viejas fotografías (árboles genealógicos, orlas escolares) al conversar con el abuelo, al escuchar las «batallitas familiares» se convierten en buscadores de información, en indagadores del pasado, en investigadores de la historia que más les interesa, la suya (¿y a quién no?). Nuestros abuelos, padres, tíos no son personajes de ficción sino que tienen y tuvieron su vida, su historia. Así el pasado se muestra como algo a su altura, algo real que afecta sus vidas y que pueden entender por ellos mismos.

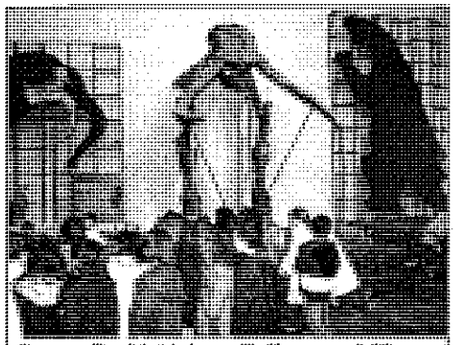
En este punto merece resaltar el trabajo con fotografías familiares que permite, además de conectar con el paso del tiempo por todos sus miembros, asociar roles y espacios del hogar con personas, observar cambios, reconocer los lazos con los antepasados, descubrir similitudes físicas y de carácter, etc. La investigación con árboles genealógicos, entrevistas a abuelos y la comparación entre diferentes aspectos de la vida cotidiana de ayer y de hoy producen excelentes resultados.

C) NO VIVIMOS SOLOS.

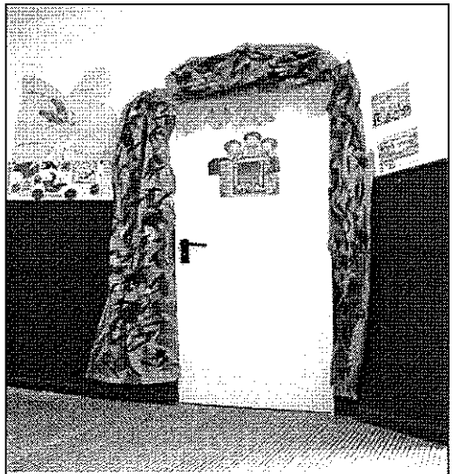
Los estudios familiares conducen de forma natural al estudio de los grupos sociales más allá de la familia y, por ende, a ubicarlos en el espacio que habitan: la casa, la vecindad, la calle, el barrio y una primera aproximación a la ciudad. El medio urbano concebido como espacio de observación de la realidad física (edificios, parques, comercios, transportes, mobiliario urbano, animales y plantas) y de socialización infantil. Es aquí donde la investigación debe centrarse en los recorridos urbanos para desarrollar la observación entre elementos nuevos y viejos (fachadas, materiales de construcción, mobiliario urbano, jardines, etc.) y asociar el paso del pasado con las calles del barrio o de la ciudad que son como la piel de un anciano en la que cada etapa de su vida ha dejado huellas reconocibles, pero que sigue siendo una realidad del presente.

También forma parte de nuestro programa el conocimiento, comprensión y vivencia de los valores y las manifestaciones de la colectividad, poniendo especial énfasis en actitudes favorables a la paz, igualdad entre sexos y derechos humanos. Para ello la fiesta (sobre todo las populares y escolares) se imponen como el recurso principal para integrar al neófito en unas raíces ancestrales donde se produce la conexión con la realidad del presente y un fuerte enlace con el pasado colectivo. En el medio rural y en las ciudades debe buscarse que las manifestaciones festivas resalten los lazos con la identidad colectiva que se expresa en el folklore, símbolos y memoria histórica. En ningún caso las fiestas deben ser utilizadas como ejemplo de la segregación o separación del otro que no es como nosotros. Así, la fiesta popular, local o nacional debe representar el encuentro y no la separación. Un ejemplo donde se debería trabajar es en las posibilidades de integración intercultural (entre pueblos de España y entre españoles e inmigrantes) a través del respeto a los valores propios de cada cultura.

Para finalizar esta breve exposición comentaré que, como fruto de estas líneas de trabajo, en los últimos años hemos establecido una fecunda colaboración con diferentes escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid donde llevamos a cabo experiencias piloto que puedan contrastar las hipótesis de partida y, gracias a la valiosa aportación de sus maestras, construir recursos didácticos para profundizar en las enormes posibilidades que ofrecen a la Didáctica de las Ciencias Sociales los niños y niñas entre tres y seis años. Como muestra incluyo algunas imágenes de las experiencias en cinco años sobre *Goya* (2005) y *Somos Prehistóricos* (2004) en el Colegio Público Ciudad Los Ángeles de Madrid.[5]

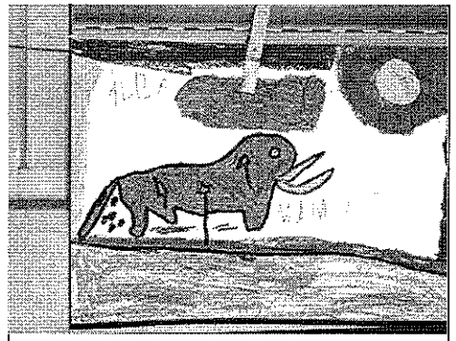


***Somos Prehistóricos*: Taller en el Museo de Ciencias Naturales de Madrid.**

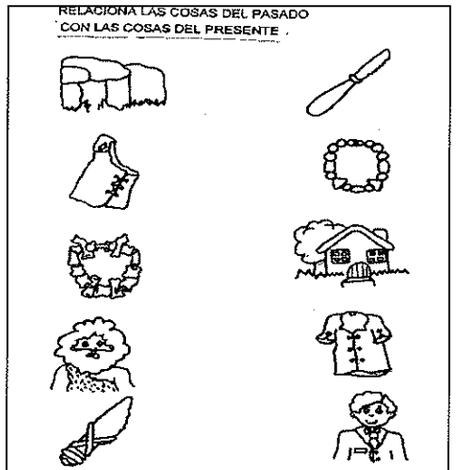


***Somos Prehistóricos*: Decoración de la entrada al aula de 5 años**

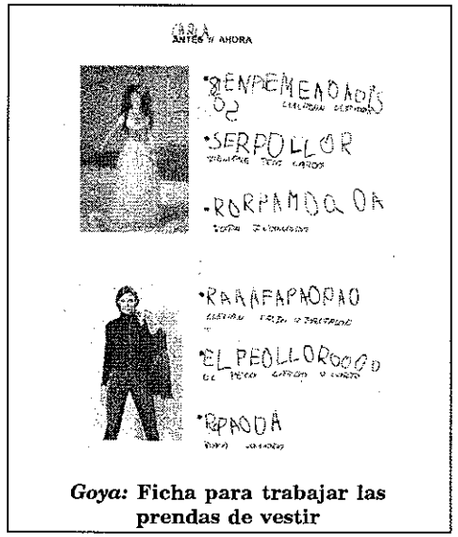
[5] Con agradecimiento a la profesora María Teresa Corrales, Para más detalle puede verse: DE LOS REYES LEOZ, J.L.: «Somos prehistóricos. Enseñar Ciencias Sociales en la Escuela Infantil». En BATLLORI OBIOLS, R. el al (Eds.): *De la Teoría...a l´aula. Formació del professorat i l´ensenyament* de les Ciencias Socials. Barcelona, 2004, UAB, pp. 169-175.



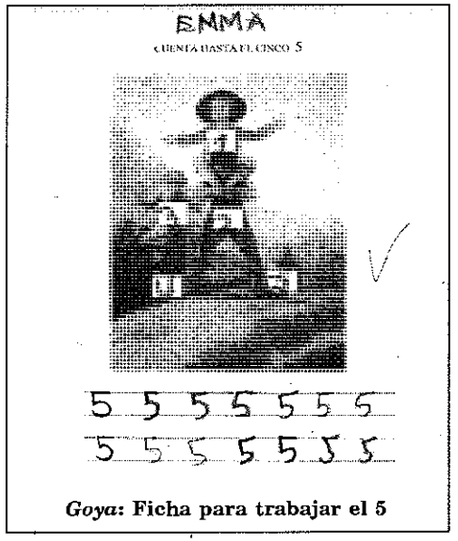
***Somos Prehistóricos*: La caza.**



***Somos Prehistóricos*: fichas para relacionar pasado y presente.**



***Goya*: Ficha para trabajar las prendas de vestir**



***Goya*: Ficha para trabajar el 5**

Goya: La Maja Vestida

Goya: **La Gallina Ciega**

EL PROFESORADO Y LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO: LA FORMACIÓN DE NUEVOS PROFESIONALES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Abilio Daniel García González
abilio27@hotmail.com

LA FORMACIÓN DE NUEVOS PROFESIONALES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES.

El programa de formación del profesorado que desarrollamos en el C.E.P.[1]de Gáldar es resultado de nuestra investigación científica, realizada durante el segundo año de doctorado. Varias son las conclusiones extraídas:

1. Escaso interés del profesorado por el patrimonio arqueológico y la etapa prehispánica de la historia de Gran Canaria.
2. Escasa formación y baja utilización del patrimonio arqueológico insular como recurso didáctico en el área de Ciencias Sociales.
3. Mínima asistencia a cursos de formación permanente, circunstancia que deriva en la aplicación de una metodología tradicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de Ciencias Sociales.

Por todo ello, y ante una sociedad que se encuentra en constante cambio se exige al profesional de la educación una actualización de conocimientos tanto científicos como didácticos. En nuestro caso, la formación permanente tiene como principal objetivo renovar actitudes y habilidades docentes, ya que éstas, suelen degenerar con el transcurrir de la práctica profesional (Vera y Espinosa, 2000). Asimismo, la crisis por la que atraviesa la arqueología en Gran Canaria (la mayoría de excavaciones realizadas en la última década son de urgencia y apenas existen proyectos de investigación financiados), requiere una labor de concienciación a abordar desde la Escuela. Por tal motivo, proponemos:

1. La concienciación del profesorado en su labor difusiva de valores de interés, respeto y defensa de nuestro patrimonio histórico.

[1] C.E.P. (Centro de Formación del Profesorado).

2. Cambio de mentalidad docente para la aplicación en el área de Ciencias Sociales de una metodología no tradicional.
3. Sensibilizar al profesorado en su nueva labor profesional: predominio de la educación en valores de respeto y valoración por la cultura propia y de tolerancia hacia otras; en definitiva, concienciar al docente en su labor de formación ciudadana.

ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO DE GRAN CANARIA

Para nuestra investigación seleccionamos a un extracto del profesorado que imparte la docencia en la isla de Gran Canaria en las áreas de Conocimiento del Medio (Educación Primaria), de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria) y de geografía e historia (Bachillerato). Para la consecución de nuestro estudio, aplicamos una metodología cualitativa, donde la entrevista oral ha sido el instrumento utilizado. Asimismo, realizamos un cuestionario de 33 preguntas, aplicado de forma aleatoria a los sujetos de la muestra. En este apartado, señalamos aquellos resultados que sitúan el estado actual de la cuestión, y que orientan la construcción de nuestro programa de formación del profesorado en didáctica del patrimonio:

A) ¿Quiénes deben ser los encargados en difundir el patrimonio histórico insular?

Entes con competencia para difundir el Patrimonio Histórico	
Sociedad en general	**30.8%**
Escuela	**23.1%**
Instituciones públicas	**46.1%**

En este apartado, el profesorado reduce la labor divulgativa a la publicación de libros, artículos en revistas científicas o la difusión a través de medios de comunicación de masas. Esta respuesta, corrobora una de nuestras principales conclusiones, el desconocimiento que el profesorado posee sobre el estado actual del patrimonio arqueológico, ya que la producción de documentales es escasa, al igual que las publicaciones sobre arqueología.

B) ¿Conoce algunos de los yacimientos arqueológicos de Gran Canaria?

¿Conoce algunos de los yacimientos arqueológicos de Gran Canaria?	
Bastantes	**30.8%**
Algunos	**38.4%**
Pocos	**30.8%**

C) Si ha cursado la licenciatura de Historia o la diplomatura de Magisterio, ¿qué visión se daba de estos elementos en las explicaciones?

Visión del patrimonio arqueológico durante la etapa formativa universitaria	
General y superficial	**50%**
Científicas (basada en explicaciones con lenguaje arqueológico)	**11.5%**
Teórica (conceptual)	**7.7%**
Real y actualizada a las excavaciones arqueológicas del momento	**27%**
Rarezas pertenecientes a una cultura poco avanzada	**3.8%**

D) ¿Existieron en los cursos de especialización didáctica, CAP [2]o CCP[3], algún tipo de referencia o enseñanza relacionada con el aprovechamiento didáctico del patrimonio arqueológico o de otro tipo?

Presencia de la didáctica del patrimonio en el CAP y CCP	
Ninguna	**100%**

E) ¿Con qué asiduidad suele realizar actividades de formación permanente?

Cursos de formación permanente realizados durante el año académico	
Ninguno	**42.2%**
No contesta	**7.7%**
1	**19.2%**
2	**7.9%**
1 por trimestre	**3.8%**
Varios al año (sin especificar)	**3.8%**
Los imparto	**11.5%**

En los resultados expuestos, ratificamos la necesidad de completar el material curricular sobre el patrimonio arqueológico de Gáldar, con un programa de formación

[2] Certificado de Aptitud Pedagógica.
[3] Curso de Cualificación Pedagógica.

del profesorado. Asimismo, añadimos la dificultad que supone la formación de un profesorado cuya media de edad oscila entre los 40-60 años[4], ya que se trata de un docente habituado a una práctica tradicional de la enseñanza.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO DE GRAN CANARIA.

Ante la escasez de estudios científicos y publicaciones sobre nuestro programa de formación del profesorado, teorizamos desde los resultados obtenidos en nuestra investigación. Proponemos, en todo caso, una formación capaz de revisar y renovar conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios que sobrevienen con la reforma del espacio educativo europeo (Blanco, Ortega y Santamarta, 2000).

La ausencia de la didáctica patrimonial tanto en la licenciatura de historia, diplomatura de magisterio así como en los cursos de especialización didáctica, lleva a que este tipo de enseñanzas se incluyan en cursos de formación permanente. En este sentido, uno de los principales inconvenientes de este tipo de iniciativas es la voluntariedad. Por ello, se trata de ofrecer al profesorado una propuesta interesante y adaptada a la problemática actual en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de Ciencias Sociales. Sin embargo, nos enfrentamos y donde radica uno de los grandes problemas de la didáctica en cuestión, a un profesorado que desconoce porque, para que y como aplicar esta formación en el aula.

Así pues, el estado embrionario de la investigación deriva en que nuestro programa esté continuamente abierto a posibles mejoras. Justamente, uno de los puntos fundamentales durante el desarrollo formativo es la valoración que el profesorado haga sobre las jornadas, metodología y fuentes aplicadas. Parece fundamental, habituar al profesorado a la crítica constructiva. Con este objetivo tratamos que el docente reconozca, comprenda y asuma como positiva la crítica del alumnado en relación a la metodología aplicada en el aula o visitas escolares al entorno. Se trata en última instancia de mejorar y ofrecer a nuestros escolares una educación de calidad.

El programa de formación sobre didáctica del patrimonio arqueológico de gran canaria: un cambio de mentalidad docente

Uno de los principales objetivos a desarrollar durante los cursos debe ser el cambio de mentalidad docente. En este sentido, la metodología a aplicar en los cursos de formación es tan importante como el conocimiento que deseamos transmitir, ya que ciertamente el profesorado tiende a reproducir los modos y formas en que aprende, y más en el caso de la didáctica. Baste citar de nuestra investigación, la siguiente cuestión:

[4] Datos extraídos del estudio científico: del total de 26 sujetos de la muestra, 22 pertenecen a este grupo de edad.

Aprendizaje de conocimientos didácticos	
Autodidacta	**34.6%**
Imitar a profesores	**19.2%**
Idea personal	**27%**
No contesta	**19.2%**

El profesorado señala que el aprendizaje de estos contenidos se ha producido a partir de los años de experiencia en la docencia (imitar a otros compañeros), de asistencia a cursos de didáctica de las Ciencias Sociales, por la imitación de profesores de la etapa preuniversitaria y universitaria (cualidades personales, comunicabilidad didáctica), de desechar los comportamientos de ciertos docentes que dejaron mal recuerdo durante la propia etapa estudiantil, etc.

A pesar que el patrimonio histórico apenas ha tenido presencia en el ámbito educativo reglado, parece que la situación va cambiando de forma aún muy tímida, para el caso de Canarias. En este sentido, asistimos en la actualidad a una clara tendencia de revalorización de los bienes patrimoniales y a su utilización como recurso educativo (Prats, 2001). Por ello, concebimos la visita al patrimonio arqueológico no sólo como medio sino también como fin de cualquier aprendizaje, en el que el docente debe jugar un papel más activo.

Una de las principales dificultades para el desarrollo de los cursos de formación del profesorado es la escasez de experiencias e investigaciones sobre la cuestión. La didáctica del patrimonio no se ha constituido aún como campo disciplinar de reflexión teórica y de investigación ya que aún no es reconocida a nivel institucional. Asimismo, no está presente en los currículos oficiales y sólo se contempla en los congresos dedicados a la formación de agentes en didáctica o bien en la presentación de prácticas (Mattozzi, 1999). Por todo ello, la didáctica del patrimonio debe tener como principal objetivo buscar la forma más acertada de acercar estos elementos de nuestro pasado al conocimiento del alumnado. Sin embargo, y para el caso que nos ocupa, encontramos la dificultad que provoca el excesivo reduccionismo que existe para incluir en la didáctica del patrimonio tan sólo las obras icónicas, arquitectónicas y escultóricas (Mattozzi, 2001). Ante ello, el patrimonio arqueológico queda relegado en la asignatura de arte de secundaria y bachillerato.

Otra de las dificultades a superar en nuestra labor formativa es la inadecuada interacción que se suele producir entre la enseñanza docente y el aprendizaje del alumnado. Las enseñanzas que el profesorado imparte, en numerosas ocasiones, están alejadas de las motivaciones que el alumno posee y de sus conocimientos previos o habilidades adquiridas. Ante toda esta problemática, la investigación en didáctica del patrimonio debe procurar la mejora de varias cuestiones básicas: de las competencias, de conceptos, de esquemas cognitivos, de ideas previas, construir mediaciones didácticas y materiales que intermedien entre el sujeto y los bienes culturales (Mattozzi, 2001).

El estado embrionario de nuestro campo de investigación hace que se reparta en dos sectores fuertemente entrelazados: el de la investigación didáctica teórica y el de la investigación didáctica aplicada (Mattozzi, 2001). Asimismo, la indefinición dentro de la investigación en el área de didáctica de las Ciencias Sociales, reduce el patrimonio histórico a simples elementos favorecedores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el patrimonio histórico puede ser, por su entidad, el fin de todo aprendizaje en nuestra área si son incluidos en el currículo (Mattozzi, 2001). Estos elementos favorecen la adquisición por parte del alumnado de valores tan importantes, como la tolerancia hacia diferentes formas de vida o culturas.

Por ello, y en una línea de formación abierta, es conveniente realizar dos cursos de formación diferenciados: uno dirigido al profesorado de primaria y otro al de secundaria obligatoria. En este sentido, a pesar del bajo grado de formación que presentan ambos niveles, parece eficaz no mezclar actitudes y diferentes visiones ante la docencia. Asimismo, durante el desarrollo de ambos cursos, pretendemos eliminar cualquier atisbo de clase magistral, incompatible con la innovación que proponemos. Además, proponemos los cuatro grandes puntos a trabajar con el profesorado durante el período formativo:

1. Formación científica del profesorado sobre la materia en cuestión.
2. Formación en procesos y estrategias didácticas.
3. Conocimiento del profesorado sobre las concepciones que tienen sus alumnos sobre el patrimonio histórico.
4. Conocimiento del diseño curricular en relación con la didáctica en cuestión (Cuenca y Domínguez, 2002).

Asimismo, proponemos en todo caso, incluir las nuevas tecnologías en la formación permanente del profesorado. Parece fundamental, que el docente sea capaz de realizar y proyectar presentaciones en *power point* que ponemos a su disposición o de elaborar materiales audiovisuales referentes al patrimonio arqueológico municipal en un futuro próximo. De este modo, contribuimos a reducir el fracaso escolar en nuestra área ya que: «*la sociedad audiovisual en que está inmerso el alumno condiciona su atención y reduce el atractivo del texto escrito, en que se basa la mayoría de los aprendizajes escolares. Además, los profesores pueden tener dificultades para adaptar sus enseñanzas a las nuevas generaciones*» (Marchesi y Hernández, 2003).

JUSTIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DISEÑADAS EN NUESTRO PROYECTO DIDÁCTICO

Las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas en relación al patrimonio arqueológico e histórico-artístico de Gáldar, han sido elaboradas desde un objetivo fundamental: La necesaria renovación formativa del profesorado de Ciencias Sociales de Secundaria así como metodológica.

«*Los alumnos de ESO valoran, sobre todo, aquellas estrategias didácticas que favorezcan la participación, la comunicación, aquellas clases que les den oportunidad de expresar sus ideas, que les permitan intervenir para modificar la dinámica de aula y que las actividades a realizar sean diversas y variadas*» (Benejam y Pagés, 1997: 103).

Por todo ello, las sesiones didácticas que realizamos fomentan una metodología interactiva, en la que el docente se constituye como verdadero mediador entre el aprendizaje y el alumnado. El núcleo central de las actividades, es el trabajo del alumno, a través del que puede construir su propio conocimiento. En este sentido, planteamos al profesorado en formación tres grandes objetivos a alcanzar con el alumnado en un futuro próximo:

1. La valoración sobre la importancia que Gáldar posee como auténtica ciudad patrimonial y fuente primaria ideal para conocer muchos de los rasgos de la etapa prehispánica de la historia de Gran Canaria. Con ello se pretende que el alumnado descubra el legado histórico que guarda el municipio y la importancia que éste ha tenido en la configuración de la historia insular.
2. El conocimiento, identificación, respeto y valoración de los principales yacimientos arqueológicos de la etapa prehispánica de la historia de Gran Canaria que se encuentran en el municipio de Gáldar, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora. Con ello se pretende que el alumnado sea capaz de tener una visión general de los distintos yacimientos arqueológicos de Gáldar, que sea capaz de diferenciar sus características generales sean análogas o diferenciadoras y que reflexione sobre la importancia de una colaboración de toda la sociedad en general para mantener en perfecto estado de conservación a los mismos.
3. El conocimiento, comprensión y valoración de las aportaciones que el Patrimonio realiza como fuente esencial para el estudio y avance en los conocimientos de la historia de la etapa prehispánica de Gran Canaria y para poder interpretar de una forma más correcta la realidad actual. Con ello se pretende que el alumno comprenda que el patrimonio arqueológico de su municipio cumple unas funciones esenciales para el avance de la cultura y de la ciencia histórica en Canarias. A su vez, estos elementos patrimoniales deben convertirse en un instrumento escolar para seguir profundizando en las raíces identitarias del pueblo canario y para dar respuesta a muchas incógnitas de la realidad actual de Gran Canaria.

CONCLUSIONES

Ante los cambios que se avecinan en el espacio de la educación superior europea, proponemos una mejora de la formación del profesorado en el área de Ciencias Sociales. Por tal motivo, creemos necesario dotar al profesorado de conocimientos y herramientas con que desarrollar su capacidad de enseñanza. En nuestro caso, estamos aún en los inicios de una ardua investigación, que por las especiales características del profesorado a quien dirigimos la formación (aplicación de metodología tradicional, edad avanzada y escaso interés por el patrimonio arqueológico) creemos difícil de encajar. Asimismo, la inexistencia de experiencias similares, muestra el fracaso en la enseñanza de toda una generación de profesorado

de Ciencias Sociales en nuestra isla. Una de las consecuencias directas de la escasa relevancia que desde la Escuela se ha dado a la didáctica en cuestión, es el estado lamentable de conservación de la mayor parte del patrimonio arqueológico de Gran Canaria, y la nula concienciación social para el cambio de la situación actual.

Por todo ello, abogamos desde las conclusiones extraídas por la inclusión de la didáctica del patrimonio en la formación inicial tanto de maestros como de profesorado de secundaria. Parece impensable continuar obviando esta enseñanza, cuando nuestra investigación pone de manifiesto las enormes carencias existentes en la formación del profesorado. Se trata de generar una nueva sensibilidad en nuestra sociedad, formar ciudadanos para la defensa y conservación de nuestro patrimonio histórico, por cuanto es garante de una memoria histórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Instituto de Ciencias de la Educación de Barcelona. Editorial Horsori, Barcelona.

BLANCO LOZANO, P.; ORTEGA GUTIÉRREZ, D. y SANTAMARTA REGUERA, J. (2000): «La unión europea en la educación primaria y secundaria: una experiencia de formación permanente del profesorado», en Pagés, J.; Estepa Jiménez, J. y Travé González, G. (eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva; pp. 167-176.

CUENCA LÓPEZ, J. M. y DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C. (2002): «Análisis de las concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria», en Estepa Jiménez, J.; De la Calle Carracedo, M. y Sánchez Agustí, M. (eds): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 79-97.

MATTOZZI, I. (1999): *Museo e insegnamento della storia in Storia e territorio, Universitá degli studi di Ferrara, corso di perfezionamento a distanza in didattica dell»antico*. Ferrrara, pp. 57-110.

MATTOZZI, I. (2001): «La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición», en Domínguez, C.; Estepa, J. y Cuenca, J. M. (eds.): «*Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*». Huelva, Universidad de Huelva, pp. 57-96.

PRATS, J. (2001): «Valorar el patrimonio histórico desde la educación; factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales» en *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, 15: ICE de la Universidad de Zaragoza».

VERA MUÑOZ, M. I. y ESPINOSA BRILLA, D. (2000): «El mapa axiológico como estrategia en la formación del profesorado» en Pagés, J.; Estepa Jiménez, J. y Travé González, G. (eds.): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*». Universidad de Huelva; pp. 371-381.

EL TIEMPO HISTÓRICO: REPRESENTACIONES Y ENSEÑANZA. ESTUDIO DE CASOS DE ESTUDIANTES DE FORMACIÓN INICIAL

Antoni Santisteban Fernández
antoni.santisteban@urv.net

Universitat Rovira i Virgili (Tarragona)

EL TIEMPO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Una enseñanza de la historia para la reconstrucción conceptual, para la formación del pensamiento histórico y para la educación democrática de la ciudadanía, ha de basarse en una concepción del tiempo que no se limite a la cronología o a la idea del tiempo como coordenada, sino que también debe tratar el resto de aspectos relacionados con el tiempo como concepto social complejo. No podemos olvidar, por ejemplo, la interrelación entre el espacio y el tiempo, el cambio y la continuidad, las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro o la gestión y el control del tiempo como conocimiento y como poder.

Ni la historia ni las otras ciencias sociales ni la filosofía han elaborado un modelo de comprensión global del tiempo. Esta es una de las razones por las cuales la investigación sobre cualquier aspecto del tiempo histórico presenta una gran dificultad. Este hecho afecta a la didáctica de las ciencias sociales, como afecta a la filosofía o a la historia o a cualquiera de las ciencias que han afrontado el estudio del tiempo. Parece que las respuestas están en pensar en el tiempo como un metaconcepto o concepto de conceptos (Mattozzi, 2002; Pagès, 2004), y que tan sólo desde la interdisciplinariedad podemos llegar a comprender su estructura y sus significados.

Los estudios sobre el tiempo han aumentado en los últimos años, desde la física, la filosofía, la sociología o la psicología. Por otro lado, han aumentado los estudios multidisciplinares (*Scientific American*, 314, 2002). A la luz de las aportaciones no parece que el tiempo filosófico o psicológico, por ejemplo, sean diferentes, sino que existe un único concepto de tiempo observado desde diferentes perspectivas: «*En consecuencia, no consideramos en la actualidad que para que la*

ciencia social aborde legítimamente el problema del tiempo haya de contar con un tiempo propio que difiera claramente del resto de los tiempos (físico, biológico, psicológico, etc.) que estudian otras ciencias. Estos tiempos pueden ser sustancialmente idénticos, sin que esto impida que los interrogantes que sobre ellos se construyen difieran y difieran también los resultados alcanzados por las distintas disciplinas científicas» (Ramos, 1992, X-XI).

La existencia de una multiplicidad de tiempos y el panorama multidisciplinar son algunas de las causas que han abocado a la historia a un planteamiento de revisión crítica del tiempo histórico. Según Elias (1989) la historia no nos ayuda a entender el presente, en el cual los ciudadanos «*padecen la presión del tiempo sin entenderla*» (217). Sahlins (1997) considera que los intentos para aplicar las ideas occidentales sobre el tiempo histórico a culturas diferentes dificultan la comprensión de la realidad de estas culturas. Fontana (1994) propone superar la concepción del tiempo derivada de la ciencia newtoniana, para llegar a la historia pluridimensional, analizando la compleja articulación de trayectorias diversas que se separan y se entrecruzan. Hobsbawm (1998) considera que la historia debe atender a la temporalidad humana en la comprensión de los hechos, piensa que «*la mayor parte de la acción consciente de los seres humanos que se basa en el aprendizaje, la memoria y la experiencia constituye un inmenso mecanismo que sirve para afrontar constantemente el pasado, el presente y el futuro*».

La didáctica de las ciencias sociales aborda el estudio del tiempo para su enseñanza o para la formación del profesorado, teniendo en cuenta las problemáticas que se han expuesto, así como las nuevas representaciones. Su perspectiva didáctica en el estudio del tiempo no es otro más entre los diferentes tipos de «*lenguajes sobre el tiempo*», sino que es una perspectiva integradora de los diversos lenguajes. Aparece así la necesidad de un modelo de estructura conceptual sobre el tiempo histórico, construido desde la didáctica de las ciencias sociales, que sea útil para plantear un currículo del tiempo histórico en la enseñanza, que sirva para indagar en las representaciones del alumnado y que, también, ayude a mejorar y aporte coherencia a la formación inicial del profesorado para enseñar el tiempo histórico.

La formación inicial debería deconstruir el tiempo histórico de los estudiantes y reconstruirlo a partir de algún modelo de estructura conceptual (Pagès/Santisteban, 1999; Santisteban, 1999). El modelo que se ha propuesto se basa en una serie de conceptos temporales interrelacionados, desde una perspectiva interdisciplinar de las ciencias sociales, la filosofía y, en especial, la historia[1].

1) Las cualidades del tiempo. a) Irreversibilidad. b) Indisolubilidad con respecto al espacio. c) Relatividad. d) Multiplicidad.
2) Las delimitaciones del tiempo. 2.1. Según su ámbito de aplicación. a) Creencias: tiempo religioso. b) Ciencia: tiempo físico o biológico. c) Experiencia: tiempo social o personal. 2.2. Según su origen o naturaleza. a) Alcance: tiempo finito o infinito. b) Direccionalidad: tiempo lineal o cíclico. c) Pensamiento: tiempo objetivo o subjetivo.
3) La temporalidad humana. 3.1. Pasado: memoria y recuerdo. 3.2. Presente: instante, acontecimiento. 3.3. Futuro. a) Creencias: escatología, apocalíptica, milenarismo, entre otros conceptos. b) Ideologías: utopía. c) Ciencia: prospectiva.
4) El cambio y la continuidad. 4.1. Conceptos para valorar las cualidades del cambio. a) Según el ángulo de observación: corta o larga duración. b) El grado de incidencia: coyuntura, estructura. c) El ritmo: ciclos, crisis. 4.2. Conceptos para valorar la concreción de los cambios. a) Según criterios de velocidad-aceleración: evolución, revolución. b) Cuantificación: crecimiento, desarrollo. c) Madurez: transición, transformación. 4.3. Valoración del proceso (orden o desorden). a) Tendencias negativas: decadencia. b) Tendencias positivas: modernidad y progreso.
5) Dominio y gestión del tiempo, como conocimiento y como poder. 5.1. Medida física del tiempo. a) Instrumentos de medida: calendario, relojes. b) Cronología. sucesión, simultaneidad. 5.2. Clasificación y explicación de los hechos. a) Clasificación temporal: periodización. b) Explicación histórica: causal e intencional. 5.3. Control y poder sobre el tiempo. a) Distribución del tiempo: tiempo de trabajo y de ocio. b) Reestructuración del tiempo: control del tiempo personal. c) Construcción del futuro: intervención social.

La formación inicial desde la didáctica de las ciencias sociales debe preocuparse por conocer las representaciones de los estudiantes sobre los conceptos temporales, así como su evolución en la práctica de enseñanza del tiempo histórico en las escuelas. Y es aquí donde se sitúa mi investigación, de la cual presento una parte de los resultados en esta comunicación (Santisteban, 2005). Es aquí también donde tiene sentido el modelo propuesto, dejando de banda que este tipo de modelos conceptuales sean útiles en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, para la investigación son también instrumentos muy útiles: ¿cómo conocer las representaciones o las estructuras temporales de los estudiantes sin un modelo para compararlas?

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE FORMACIÓN INICIAL Y EL TIEMPO HISTÓRICO

El concepto de representación está relacionado con las teorías de Moscovici (1993) y Jodelet (1993). Para Moscovici el concepto de representación social es diferente del de «representación colectiva» elaborado por Durkheim, ya que el primero tiene un carácter más dinámico como representación social única. Para este psicólogo social las representaciones sociales son maneras específicas de entender y comunicar la realidad. Tienen influencia en les interacciones sociales y, al mismo tiempo, evolucionan. Moscovici (1981) define las representaciones sociales como un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el transcurso de las comunicaciones interpersonales. Jodelet

[1] La propuesta de estructura conceptual del tiempo histórica en forma de mapas conceptuales ha sido publicada en parte en Pagès/Santisteban (1999) y Santisteban (1999). La totalidad de la propuesta se encuentra en Santisteban (2005).

(1991) considera que la noción de representación interrelaciona la perspectiva psicológica y la social, y afirma que el conocimiento se fundamenta a partir de las experiencias personales y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos de la sociedad.

En nuestra sociedad las representaciones sociales hacen la función de sistemas de creencias de las sociedad tradicionales. Son como una «*versión contemporánea del sentido común*» (Moscovici, 1981, 181). Estas formas de pensar y crear la realidad social están constituidas por elementos de carácter simbólico, ya que no son tan sólo formas de adquisición del conocimiento, sino que tienen la capacidad de dar sentido a la realidad social. Su finalidad es la de transformar algo que es desconocido en algo familiar.

Les representaciones sociales se generan a partir de dos procesos. El primero se define como anclaje y es un proceso de categorización a partir del cual damos nombre a los objetos y a las personas. El segundo es un proceso definido como objetivización y consiste en transformar aquello que es abstracto en concreto y material, aquello que es un producto del pensamiento en una realidad física, así como también consiste en transformar los conceptos en imágenes (Moscovici, 1984).

Las críticas que se han realizado al estudio de las representaciones sociales hacen referencia, en primer lugar, a la ambigüedad en la definición de la «teoría» y del propio concepto de «representación». En segundo lugar, señalan la dificultad de diferenciar las representaciones sociales de otros conceptos próximos como las «actitudes», aunque éstas estarían más relacionadas con el comportamiento de las personas en las interacciones con el medio. En segundo lugar, esta ambigüedad hace que la propuesta de análisis de la realidad social sea difícil de diferenciar de otras propuestas como la que formulan Berger y Luckman (1988) sobre la construcción social de la realidad.

Según Dalongeville (2003) el concepto de representación social fue importado al campo de la didáctica y de las ciencias de la educación por Giordan y De Vecchi (1987), en el campo de la didáctica de las ciencias experimentales. Algunas experiencias de tratamiento en la investigación, así como diferentes propuestas de utilización de las representaciones sociales, desde la didáctica de las ciencias sociales, se encuentran en la publicación coordinada por Audigier (1997).

Las investigaciones sobre las representaciones del tiempo histórico de los estudiantes de maestro o del profesorado en activo son escasas y, a veces, tratan la temática temporal dentro de otros aspectos de la preparación para enseñar historia. En general insisten en la importancia que da el profesorado a la cronología y señalan la necesidad de una perspectiva más conceptual. Entre estas investigaciones destacan las de Lautier (1997a, 1997b). Esta profesora francesa realiza una investigación cualitativa que utiliza cuestionarios, entrevistas y análisis de materiales. En referencia al pensamiento del profesorado utiliza un cuestionario y después entrevista a 28 profesores. Destacan las representaciones del profesorado sobre la historia desde un enfoque cronológico, pero también hace otro tipo de análisis sobre algunos aspectos de la temporalidad. El pasado explica el presente para la mayoría del profesorado, pero en la práctica no se establecen los vínculos

adecuados en las clases de historia. Otro aspecto importante es la «*tentation de la continuité historique*», cuando las épocas se suceden con una lógica evolucionista, una lista de causas explican sin fisuras las situaciones posteriores, evolución y progreso se confunden. Es el «*dogme de la continuité historique*», que está unido al «*mythe romantique du progrès*», y que Lautier ve reflejado en los programas escolares: «*est transmis intact par le biais des programmes et des manuels...*» (Lautier, 1997a, 138).

TIPOLOGÍA DE ESTUDIANTES SEGÚN SUS REPRESENTACIONES SOBRE EL TIEMPO HISTÓRICO: UNA POSIBLE CLASIFICACIÓN

En una investigación cualitativa no se deben generalizar los resultados, aunque tampoco podemos renunciar a utilizarlos como un instrumento para pensar mejoras en la enseñanza. En este sentido, las tipologías que se proponen en esta investigación tienen un valor relativo para explicar las representaciones sobre el tiempo histórico de los estudiantes. Pero su utilidad me parece evidente para mejorar nuestro trabajo en la formación inicial, para conocer y para poder mejorar el pensamiento social de los estudiantes.

Las representaciones de los estudiantes se analizaron a partir de un cuestionario muy extenso que se pasó a treinta y tres estudiantes. El cuestionario abarcaba los diferentes conceptos temporales de la propuesta de estructura conceptual del tiempo histórico, de la cual se han expuesto las líneas generales. También se tuvieron en cuenta las experiencias de los estudiantes en la educación primaria y secundaria, así como sus perspectivas prácticas. Los resultados del cuestionario fueron contrastados con entrevistas y con una historia personal. Se establecieron tres tipologías de estudiantes:

a) pensador crítico y constructor del futuro;
b) observador indiferente y descriptor del presente;
c) pensador determinista y deslumbrado por el futuro.

a) Características del primer grupo: pensador crítico y constructor del futuro

En referencia a les experiencias educativas de primaria y secundaria que se recuerdan, el primer grupo valora la propia experiencia de manera crítica, es capaz de recordar y describir sus vivencias, al mismo tiempo que hace un juicio razonado de éstas.

En sus representaciones de la historia y de las finalidades de su enseñanza, se puede considerar como pensador crítico, al menos en algunas cuestiones que se han planteado. También considera la historia como una ciencia social.

Sobre las opiniones del estudiante sobre las cualidades del tiempo, especialmente de la irreversibilidad, y sobre las delimitaciones del tiempo, se define en este grupo una persona con conciencia temporal, capaz de transformar el conocimiento vulgar sobre el tiempo histórico en conocimiento intelectual o científico.

En los aspectos relativos a la temporalidad humana y el cambio y la continuidad,

se perfila un estudiante que se siente protagonista del tiempo, capaz de relacionar pasado, presente y futuro, sin llegar a ser un historiador experto.

Sobre la gestión y control del tiempo, asume la importancia de organizar y de gestionar el tiempo personal, aunque a veces tenga dificultades para llevarlo a la práctica. Se le puede considerar un constructor del futuro desde la intervención social, que se aproxima a la crítica del científico social experto.

Su formación inicial para enseñar es considerada como un punto de partida, que necesitará del complemento de una formación permanente y de la revisión autónoma de la preparación profesional.

b) Características del segundo grupo: observador indiferente y descriptor del presente

Recuerda las vivencias educativas como un observador indiferente de la propia experiencia. Piensa en la historia y en sus finalidades como un narrador de hechos, un historiador novato que tiene dificultades para escoger una opción epistemológica y que, frente a esta problemática, genera o difunde tópicos de la enseñanza de la historia local, de las tradiciones, del nacionalismo, etc.

Utiliza la primera persona para ejemplificar las cualidades del tiempo. Sobre las delimitaciones del tiempo, como las interrelaciones entre tiempo social y tiempo religioso, pone ejemplos personales de las vivencias culturales y religiosas. Y lo hace argumentando que es inevitable esta realidad, la necesidad de pertenencia a una cultura y religión. Demuestra poca capacidad crítica y una cierta ingenuidad a veces.

Sobre la temporalidad humana recuerda el peso del pasado y cita etapas históricas estudiadas. Le interesa sobretodo el presente. Considera que el futuro no es previsible, no sabe como abordarlo. El concepto de cambio le es difícil de comprender en su extensión y existen errores importantes de ejemplificación. Se relaciona el progreso con la tecnología o con la industrialización, y relaciona la modernidad con algún elemento superficial, como elementos de la sociedad de consumo, como por ejemplo la moda.

Con relación a la gestión del tiempo se podría considerar como un espectador del tiempo, que considera que el presente nos ofrece una imagen del futuro. Pero el presente se describe sin interpretación, con una actitud positivista.

Sobre su formación y sobre su preparación para enseñar se considera en disposición de enseñar el tiempo histórico, aunque se reconocen importantes lagunas en su formación, pero piensa que no han de impedir llevar a cabo sus aspiraciones profesionales. En este sentido no hay una valoración realista a causa, seguramente, de la predisposición que existe para hacer bien su trabajo.

c) Características del tercer grupo: pensador determinista y deslumbrado por el futuro

Tiene muchas dificultades para valorar sus experiencias o para juzgar las vivencias negativas. En algunos casos se reconoce que se odiaba la historia sin un razonamiento argumentado. Tiene dificultades para identificar las finalidades del

estudio de la historia, muestra una concepción confusa y, en todo caso, no valora la historia como a ciencia social ni sus posibilidades de análisis crítico.

Para explicar la irreversibilitat u otras cualidades del tiempo utiliza ejemplos personales de sus vivencies más cuotidianas. Podríamos calificar este estudiante como personalista, intimista que, además, tiene dificultades para generalizar aspectos sociales de su entorno. Se siente influenciado por los diferentes tiempos sociales o por el tiempo religioso, pero tiene dificultades para hacer un análisis de estas influencias. Aunque reconoce haber tenido una educación religiosa no percibe su influencia, porque no la analiza de manera crítica.

Con relación a la temporalidad humana es una especie de pasajero, como un objeto en el tiempo, con un claro pensamiento determinista. Cita la prehistoria como un tópico representativo del pasado. Afirma que le interesa sobretodo el futuro por la rapidez de los cambios, le deslumbra y admira el futuro. Piensa el futuro como si fuera incontrolable, sorprendente, que debemos esperar como observadores estáticos, sin posibilidades de cambiar nada. No tiene una comprensión clara del cambio social. Tiene una concepción desfasada del progreso y de la modernidad, conceptos que relaciona con la industria y las máquinas.

La representación de la línea del tiempo es pobre. También tiene problemas importantes de comprensión de la subjetividad de la historia, sobretodo de la intencionalidad. Por otro lado, se da importancia a la gestión del tiempo y se intuyen las desigualdades que existen por razones sociales o sexistas, pero tiene problemas para dar argumentos razonados. Considera que el pasado se acumula en el conocimiento, de manera ordenada, pero no es capaz de establecer relaciones argumentadas con el presente. Quiere vivir el presente, ya que piensa que el futuro no pertenece a nuestra voluntad.

Está dispuesto a enseñar el tiempo histórico porque considera que dispone de las capacidades básicas para hacerlo, aunque no es demasiado consciente de sus deficiencias profesionales.

LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO: LOS RESULTADOS DE LA PRÁCTICA

Se seleccionaron tres estudiantes representativos de cada uno de los grupos anteriores. Se realizaron observaciones de los nueves estudiantes, es decir, de sus intervenciones didácticas de enseñanza del tiempo histórico en escuelas de primaria. Ante la imposibilidad de hacer un seguimiento de todas las observaciones aquí, se apuntan algunas conclusiones. Del análisis de la práctica nos interesa en primer lugar las relaciones que se puedan establecer entre las representaciones sobre el tiempo histórico de los estudiantes y los resultados de su intervención didáctica.

1) La mayoría de estudiantes trasladan sus representaciones sobre el tiempo histórico a la práctica. Quien había demostrado tener unos conocimientos conceptuales más complejos, también realiza, en general, una mejor práctica de enseñanza del tiempo histórico. Quien tenía más dificultades para comprender la estructura conceptual del tiempo también demuestra más

problemas para organizar los contenidos sobre el tiempo histórico. Esta generalidad no es así en el caso de dos estudiantes que demuestran una evolución diferente en el desarrollo de la práctica.

2) Un estudiante que pertenece al primer grupo definido como «pensador crítico y constructor del futuro», con un buen conocimiento conceptual del tiempo histórico, en la práctica de enseñanza de la historia olvida los aspectos de la temporalidad y hace un tratamiento muy superficial del tiempo histórico. Su práctica de enseñanza del tiempo histórico se caracteriza por presentar incoherencias importantes.
3) Una estudiante que pertenece al tercer grupo definido como «pensador determinista y deslumbrado por el futuro», que parecía tener importantes deficiencias en sus representaciones conceptuales del tiempo histórico, lleva a cabo una buena práctica de enseñanza de la historia del pueblo donde se sitúa la escuela. La continuidad entre el pasado y el presente, el cambio y la permanencia o la conciencia histórica, están presentes en su intervención didáctica de manera muy eficiente.

Dos estudiantes han seguido un proceso no esperado, demostrando que la práctica escolar pueden influir de manera decisiva en la formación de los futuros maestros y maestras. Parece que cuando los estudiantes hacen un esfuerzo para poder enseñar determinados conceptos - incluso tan complejos como el tiempo histórico -, cambian sus representaciones y mejora su formación didáctica. Es el caso de la estudiante del tercer grupo que se informa y elabora materiales muy válidos para trabajarlos en la escuela. Debe tenerse en cuenta también su historial y una cierta experiencia en el trabajo con niños y niñas, así como su conocimiento del entorno. También es importante su predisposición y su convencimiento de la importancia de su trabajo. En este sentido la maestra tutora le facilitó su intervención, aunque no le aportara elementos de conocimiento y debate sobre la enseñanza de la historia y del tiempo histórico. Pero sí que le dio su apoyo y siguió con interés la evolución de las clases, valorando positivamente la acción de la estudiante.

Para producir un cambio en las representaciones y en las perspectivas prácticas de los estudiantes de maestro existe una interrelación entre diferentes elementos, como se ha podido comprobar también en otras investigaciones (Riera, 2004; Llobet, 2005):

a) la reflexión sobre la visión negativa de las experiencias escolares vividas (Owens, 1997);
b) la importancia de un diálogo constante entre la teoría y la práctica en las escuelas (Armento, 1996);
c) la reflexión metacognitiva de los estudiantes sobre sus propios cambios en sus perspectivas para enseñar las ciencias sociales (McFadyen y Szymanski, 1997);
d) el grado de implicación de los maestros tutores de las escuelas y la colaboración entre la universidad y las escuelas;
e) la renovación de la formación en didáctica de las ciencias sociales (Goodman y Adler, 1985);

En el caso de la enseñanza del tiempo histórico el cambio en las representaciones se ve afectado por los criterios anteriores y también por:

a) las vivencias en el medio social que se enseña;
b) las capacidades para la búsqueda de información histórica y para plantear preguntas sobre aspectos temporales que se han de enseñar;
c) las capacidades para establecer nuevas relaciones conceptuales, entendiendo el conocimiento del tiempo como un proceso de construcción permanente, incluso durante la preparación de la práctica;
d) la experiencia y las capacidades para el diálogo constructivo con el alumnado en la clase sobre el tiempo y la historia.

PARA ACABAR

La primera conclusión de este trabajo es el convencimiento de la necesidad de cambios en la didáctica de las ciencias sociales para enseñar a enseñar el tiempo histórico. En primer lugar, deben conocerse las representaciones de los estudiantes de maestro, para deconstruir y reconstruir sus estructuras conceptuales sobre el tiempo histórico. Una nueva formación en didáctica de la historia para la enseñanza del tiempo histórico ha de permitir al profesorado mejorar la enseñanza en la escuela primaria.

En la formación inicial del profesorado el tiempo histórico debe tratarse como una red conceptual compleja, es necesario darle a la temporalidad la importancia que merece y no limitarla a la adquisición de una cronología o periodización. Parece necesario incluir en el programa de la formación inicial un modelo de estructura conceptual del tiempo histórico, que tenga fundamento científico, desde la historia y el resto de las ciencias sociales. Este modelo ha de servir de base de las propuestas curriculares.

Es necesario conocer las perspectivas prácticas de los estudiantes para la enseñanza del tiempo histórico, en especial debe reflexionarse sobre las experiencias escolares negativas. En otro plano debe hacerse un seguimiento con detenimiento del aprendizaje de la práctica en las escuelas. Las relaciones entre la teoría y la práctica deben facilitar cambios conceptuales sobre la enseñanza del tiempo histórico y, en este sentido, es importante la relación entre escuela y universidad con un debate entre los protagonistas de la formación inicial.

Las conclusiones fundamentales de los trabajos de revisión de la investigación de los últimos años sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia (Wilson, 2001; Laville, 2001), insisten en la necesidad de relacionar las diferentes investigaciones realizadas con la práctica de enseñar historia en las escuelas. Estos autores se preguntan por qué las investigaciones realizadas han afectado tan poco a la práctica de enseñanza de la historia. Mi intención en este trabajo ha sido conseguir que la investigación favorezca el cambio y la mejora de la enseñanza del tiempo histórico, desde la mejora de la formación inicial.

En un futuro debe indagarse más sobre las representaciones temporales concretas en los estudiantes, sobre las cualidades del tiempo, la diversidad de sus

delimitaciones, la continuidad entre pasado, presente y futuro, la coexistencia del cambio y la permanencia, el tiempo como poder o la gestión del futuro. Y también sobre la conciencia histórica que, de alguna manera, es conciencia temporal. Así podremos profundizar en sus estructuras temporales después de afrontar la epistemología del tiempo sin complejos, desde la didáctica de las ciencias sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMENTO, B.J. (1996): «The professional development of social studies educators». SIKULA, J. et al. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan. 485-502.

AUDIGIER, F. (ed.) (1997): *Concepts, modèles, raisonnements*. Actes du huitième colloque. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris: INRP.

BERGER, P.; LUCKMAN, T. (1988): *La construcció social de la realitat: un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona: Herder.

DALONGEVILLE (2003): «Noción y práctica de la situación-problema en historia». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.

GIORDAN, A.; DE VECCHI, G. (1987): *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. París-Neûchatel: Delachaux et Niestlé.

GOODMAN, J.; ADLER, S.A. (1985): «Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study os Perspectives». *Theory and Research in Social Education*, XIII, 2, 1-10.

HOBSBAWM, E. (1998): *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.

JODELET, D. (ed.) (1991): *Les Représentations sociales*. París: PUF.

JODELET, D. (1993): «Representación social : fenómenos, conceptos y teoría». MOSCOVICI, S. (ed.). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.

LAUTIER, N. (1997a): *Enseigner l'histoire au lycée*. París: Colín.

LAUTIER, N. (1997b): *À la rencontre de l'histoire*. Villaneuve d'Ascq. : Preses Universitaires du Septentrion.

LAVILLE, C. (2001): «La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles». TUTIAUX-GUILLON, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*. Monogràfic de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP. 69-82.

LLOBET, C. (2005): *La formació inicial dels mestres d'Educació Primària de la UAB en Didàctica de les Ciències Socials*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral.

MATTOZZI, I. (2002): «Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti». PERILLO, E. (a cura di). *La storia. Istruzione per l'uso. Materiali per la formazione de competenze temporali degli studenti*. Napoli: Tecnodid. 9-22.

MCFADYEN, L.; SZYMANSKI, C. (1997): «Conceptual Shifts: Elementary Preservice Teachers' Perceptions About a Social Studies Methods Course». *Journal of Social Studies Research*, vol. 21, 1, 16-21.

MOSCOVICI, S. (1981): «On social representation». FORGAS, J.P. (comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres: Academic Press.

MOSCOVICI, S. (1984): «The phenomenon of social representations». FARR, R.M.; MOSCOVICI, S. (comps.) *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.

MOSCOVICI, S. (1993): *Psicología social*. Barcelona: Paidós.

OWENS, W.T. (1997): «The Challenges of Teaching Social Studies Methods to Preservice Elementary Teachers». *The Social Studies*, vol. 88, 3, 113-120.

PAGÈS, J.: (2004): «Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI». *Coleção Textos de Graduação*, volume 3, UCSAL (Universidade Católica do Salvador. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. Brasil), 35-53.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1999): «La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas». AAVV: *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada. 187-207.

RAMOS, R. (comp.) (1992): *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS/Siglo XXI.

RIERA, F. (2003): *Què saben i què han après les estudiants de mestra de primària per ensenyar ciències socials?: Un estudi de cas sobre la formació inicial en Didàctica de les Ciències Socials a Blanquerna – URL*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral.

SANTISTEBAN,A. (1999): «Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir». *Historiar*, 1. 141-150.

SANTISTEBAN, A. (2005a): Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral.

WILSON, S.M. (2001): «Research on History Teaching». RICHARDSON, V. (ed.). *Handbook Of Research On Teaching*. 4th ed. Washington: American Educational Research Association. 527-544.

CÓMO ENTIENDEN Y SELECCIONAN LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO Y EN QUE MEDIDA INCORPORAN ALGUNAS DE LAS IDEAS QUE SE LE PROPORCIONAN EN LOS PROGRAMAS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE 3º CURSO DE ED. PRIMARIA

Pilar Rodríguez Blanco
pilarb@udc.es
José Armas Castro
icearmas@usc.es

Universidad de A. Coruña y Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Mi experiencia como profesora de estudiantes de Formación Inicial en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en el tercer curso de Educación Primaria, me llevó cada vez más a ampliar las reflexiones sobre el programa de formación que iba llevando adelante curso tras curso. Los resultados que estaba obteniendo, si bien no eran del todo insatisfactorios tampoco llamaban al optimismo, sobre todo porque cada vez le dedicaba mas tiempo al proceso de preparación de la propuesta didáctica y al seguimiento de los alumnos/as y esperaba que esos esfuerzos se vieran culminados con mas éxito.

Compartiendo esto con otro compañero de la Universidad de Santiago comenzamos a preguntarnos, por qué nuestros estudiantes no incorporaban los conocimientos que se suponía tendrían adquiridos, tanto en la asignatura de Ciencias Sociales y su didáctica que cursan en 2º curso de la especialidad, impartida por otra compañera, como en las otras materias referentes, Didáctica General, Psicología, Historia, etc..

La evaluación que iba haciendo a lo largo del curso, fue poniendo de manifiesto ciertos indicadores que alertaban de los fallos del proceso formativo. Por un lado, los alumnos y alumnas carecían de ciertas competencias que dábamos por supuestas.

Por otro, percibíamos que los cambios que se producían en sus ideas, parecían ser más visibles después de alguna de las reuniones que mantenía con ellos en grupo pequeño fuera del aula, que en las sesiones de gran grupo dentro de ella, dónde se alternaban las clases expositivas con actividades prácticas y en las que se les mostraban ejemplos de lo que queríamos que hiciesen. También observabamos las resistencias que tenían estos estudiantes a modificar dichas ideas. De ahí surgió el proyecto de indagar sobre sus representaciones, para comprobar realmente cuáles eran y cómo las ponían de manifiesto en el diseño de la unidad didáctica que tendrían que realizar durante el desarrollo de esta asignatura. Además esto también nos llevó a pensar que la metodología podía influir en esos cambios. Como plantear una investigación sobre la totalidad del diseño suponía un trabajo inabarcable, nos ceñimos al proceso de selección de los contenidos.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.

Este trabajo se encuadra en las líneas de investigación sobre formación del profesorado, que hasta ahora han sido bastante escasas, pese a que esta formación constituye hoy una de las mayores preocupaciones de los sistemas educativos de la mayor parte de los países del mundo. Se hicieron muchas reformas de la enseñanza no universitaria pero pocas en el ámbito universitario relacionadas con este tipo de formación. Hoy está claro que es aquí donde hay que incidir, especialmente si se quiere que algo cambie.

Según Pagés (2000:13), hasta ahora existió mucho pudor por parte de los investigadores universitarios en investigar sus propios productos y sus prácticas, pero tenemos que reconocer que gran parte de las prácticas del profesorado no universitario son una consecuencia del curriculum recibido en las aulas universitarias. Todos queremos formar buenos profesores y tratamos de materializarlo en nuestras prácticas para tratar de conseguir una mejor calidad, pero la mayor parte de las veces lo hacemos guiándonos sólo por la intuición. Sin embargo no tenemos mucho éxito en el empeño, porque en la sociedad existe un gran descontento con los estudios sociales que se llevan a cabo en la escuela.

Esto nos reafirma en la idea de que hay que resolver deficiencias en los programas de formación, en muchos casos excesivamente teóricos y alejados de la praxis. Está muy clara la separación entre los formadores de profesores noveles y el profesorado en ejercicio. La profesora Armento (2000:19-20) citando a Leming (1991) señala que la solución estaría al alcance de la mano, si se prestase una mayor atención a la investigación sobre los programas oficiales de formación y un mayor esfuerzo dirigido hacia la investigación como praxis. De esta forma, podríamos articular un currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial que incluiría los problemas de la práctica de enseñar Ciencias Sociales en la Escuela Infantil, Primaria y Secundaria. En esta idea abunda también Pagés, (1997)[1] que indica que el curriculum de Ciencias Sociales tiene que poder

[1] PAGÉS, J. VII. Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales en las Palmas de Gran Canaria.

ser investigado para crear conocimiento sobre lo que ocurre o deja de ocurrir cuando enseñamos a enseñar Ciencias Sociales en la Universidad o en los centros donde nuestros estudiantes realizan sus prácticas. Señala además, que conocemos muy poco las ideas que nuestros estudiantes modifican durante la formación inicial como consecuencia de los aprendizajes realizados y como los utilizan en la práctica. Si hacemos esto, estaremos contribuyendo a alcanzar los objetivos del área de Didáctica de las Ciencias Sociales y a crear profesionales reflexivos capaces de tomar decisiones en la práctica.

MARCO TEÓRICO

Cómo pensamos que debe de realizarse la selección de los contenidos de Ciencias Sociales.

En la selección de los contenidos pensamos que hay que tener en cuenta el valor científico y educativo de los conocimientos que queremos introducir (Pagés, 1999). Se trata de que los escolares lleguen comprender lo que sucede en el presente, los antecedentes de ese presente, con el objeto de integrarse en la sociedad y prepararse para el futuro de forma crítica y reflexiva (Hernández, X, 2002, Benejam, P,1993)

Por todo ello, la propuesta que hacemos de selección de los contenidos alrededor de los conceptos clave, sólo pretende ser una de las vías que conduzca a esos niños y niñas a la meta deseada. Además, creemos que podría ser muy útil para que nuestros estudiantes dejen de seleccionar el conocimiento de forma arbitraria o dejen de reproducir la selección que se hace de los contenidos en los libros de texto. Queremos que sean conscientes de que en ese proceso tienen que poner en juego un conocimiento de la materia, conocimientos de tipo psicopedagógico y un conocimiento didáctico.

Para nosotros, los conceptos clave tienen una funcionalidad clara: permiten la selección de los items correspondientes a los temas que figuran en el curriculum y la organización de ese contenido de forma crítica, ya que se pueden introducir problemas relevantes del presente o ejes transversales, aunque la temática haga referencia al pasado. Así pues, permiten un enfoque integrado y una acomodación a las exigencias de los alumnos, facilitando la aproximación de la lógica de los contenidos al pensamiento de éstos.

Basándonos en lo anterior, se les propone a los estudiantes del programa de Formación la selección de los contenidos sobre un tema presente en los libros de texto de Educación Primaria, la Edad Media, pero éste tendrá que ser presentado de forma diferente a como aparece en ellos.

Podemos resumir la propuesta, en lo que afecta al objeto de esta investigación, de esta manera. Los estudiantes tendrían que:

1º.- Seleccionar los contenidos específicos del tema, ordenándolos según fuesen a ser enseñados, en un índice temático adaptado al alumno de educación primaria (Hernández, F, Ventura, P. F, 1986). Recogerían los aspectos mas significativos de la Edad Media, insistiendo más en el vivir cotidiano de los

grupos sociales y los grupos particulares. Tendrían que relacionar todo esto con los problemas de la vida del alumno y de las sociedades actuales (Pluckrose, H, 2002).

2º.- Plantear el conocimiento a diferentes escalas: comunidad autónoma, local, nacional e internacional.

.3º.- Especificar los conceptos clave que subyacen a los contenidos temáticos.

4º.- Seleccionar los procedimientos en coherencia con el contenido conceptual o actitudinal que se quiere construir, con la forma de construirlo y de expresarlo.

5º.- Seleccionar actitudes relacionadas con el tema elegido, con el propio alumno y con sus iguales.

6º.- Indicar los criterios de selección de los contenidos.

Estas orientaciones se amplían con la entrega de materiales que son leídos, explicados y discutidos en clase. Luego los estudiantes, en pequeños grupos, comienzan a diseñar la práctica y a discutir el proceso de transferencia de la teoría a esa misma práctica.

A medida que se va elaborando el trabajo, se realizan revisiones sucesivas por parte de la profesora, que se traducen en informes escritos que son entregados a los estudiantes y pueden ser discutidos con ella para acercar significados. Al final, todos estarán en posesión de un dossier que informa del seguimiento realizado. En una reunión final se evalúa al grupo de alumnos/as y el proceso de aprendizaje seguido a través de una entrevista oral grabada. También se evalúan los documentos entregados por el/la estudiante.

Tenemos claro que en este tipo de trabajo, si bien son importantes los contenidos formativos, es tan importante el método seguido. Pensamos que la mejor manera de aprender a enseñar es reflexionar sobre nuestra propia práctica y no a través de los métodos transmisivos, todavía predominantes en la Universidad y que traen consigo una consecuencia clara: los futuros profesores van a reproducir más lo que les hicieron a ellos que lo que les dijeron. Esta opinión está avalada por una cierta tradición didáctica de todos conocida y sobre todo por las ideas de Brockbank, A. y Mcgill, I (2002) que dice que el saber se construye socialmente. Es fundamental el diálogo reflexivo entre los alumnos y el profesor para acercar significados: aquél podrá trascender sus propias ideas y éste revisar las suyas.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Contexto de la investigación

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales de la especialidad de Educación Primaria. En el plan de estudios actual ésta es una asignatura obligatoria de universidad, trimestral y de tres créditos, que se imparte en tercer curso.

Se trabajó con 55 estudiantes, que para hacer el trabajo de la asignatura quedaron distribuidos en 12 grupos, de los que 10 de ellos acabaron en Junio,

quedando los restantes para Septiembre. Se desenvuelve el mismo trabajo con la totalidad de los grupos: entrevista inicial, revisión de los trabajos y entrevista final. Por razones de tiempo fueron seleccionados tres grupos cuyos niveles de valoración no fueran ni muy altos ni demasiado bajos, sino que mantuviesen un nivel intermedio con rendimientos algo diferentes. La muestra puede resultar significativa del aprendizaje alcanzado por el conjunto de la clase.

2. Objetivos de la investigación.

1) Conocer cuáles son las representaciones de los estudiantes a la hora de hacer la selección del conocimiento escolar: si entienden el significado y la funcionalidad de los conceptos clave, tanto en la selección de los contenidos de un tema como en la articulación de éstos y si usan criterios científicos y didácticos al hacer esta selección.

2) Comprobar si muchas de las concepciones que tenían como estudiantes de enseñanza no universitaria siguen incidiendo especialmente en la selección de los contenidos.

3) Indagar si el programa de formación ejerció algún efecto sobre las representaciones del conocimiento didáctico que ponen de manifiesto los alumnos/as a la hora de hacer la selección de los contenidos y de traducirlos en las actividades.

4) Comprobar los esfuerzos que fueron haciendo para reestructurar sus creencias iniciales a través del proceso de formación y ver en qué cambios se tradujeron.

5) Comprobar si los cambios en las ideas de los estudiantes se fueron produciendo a través de métodos transmisivos o a través de metodologías dialógicas. Nos va a interesar además la opinión que los estudiantes tengan acerca del uso de estos métodos.

6) Indagar si son conscientes de los cambios que se van produciendo en sus ideas y si pueden explicar por qué los realizan. Hay que evitar en lo posible la rutinización de las prácticas de enseñanza y conducir a los estudiantes hacia un aprendizaje transformacional crítico (Brockbank, A., Macgill, I, 2002:17).

3. Preguntas de la investigación

A partir de estos objetivos se elaboraron las preguntas de la investigación:

1ª) ¿Qué conocimiento curricular ponen de manifiesto los profesores en formación cuando seleccionan el conocimiento escolar?

2ª) ¿Qué creencias, representaciones, concepciones erróneas poseen los profesores en formación en relación al conocimiento histórico?

3ª) ¿Cuáles son los efectos de los programas de formación sobre las creencias y el conocimiento que tienen los alumnos/as, qué cambios se producen y a quién atribuyen esos cambios?

4ª) ¿Qué tiene mayor incidencia a la hora de lograr un cambio real en el pensamiento didáctico de los profesores, el contenido del programa de formación o las prácticas y estrategias metodológicas usadas?

Estas preguntas se concretaron en las siguientes unidades de análisis:

A) Qué informaciones históricas seleccionan sobre el tema de la unidad de la Edad Media y qué relación establecen entre éstas y los conceptos clave.
B) Cómo formulan los procedimientos pensando en los conceptos clave.
C) Cómo justifican la selección del conocimiento escolar, desde la perspectiva de las fuentes del curriculum o de otras perspectivas.
D) Cambios que se producen en la selección y organización de los contenidos conceptuales y procedimentales al final del desenvolvimiento del programa de formación.
E) Como influye la metodología dialógica frente a la metodología transmisiva.

4. Hipótesis formuladas.

1ª) Los alumnos y alumnas de Formación del Profesorado presentan ideas estereotipadas, erróneas y parciales sobre el conocimiento escolar. Se ponen de manifiesto en el conocimiento de la Historia, tanto en el conocimiento sustantivo, que se presenta fragmentado, desordenado y poco sistematizado, como en el conocimiento sintáctico y metodológico. También se pone de manifiesto en el conocimiento didáctico de las Ciencias Sociales, puesto que no entienden cómo pensar el proceso de selección del conocimiento escolar. Cuando planifican, lo hacen de forma rutinaria, estereotipada y superficial, reproduciendo además de forma acrítica las decisiones tomadas en los libros de texto escolares. No existe una transferencia consciente de la teoría aprendida. Apoyamos esta hipótesis en la opinión de la profesora Armento, B. (200:26).

2ª) Para intervenir en la modificación de esas representaciones pensamos, por experiencia, que no hay que preocuparse sólo de modificar los conocimientos curriculares, sino que es imprescindible cambiar los métodos, pasar de los transmisivos a los dialógicos e interactivos, ya que los primeros no facilitan la reflexión sobre la práctica y no favorecen la reformulación de las ideas sobre los alumnos.

5. Metodología.

Utilizamos la investigación cualitativa. No buscamos la generalización de resultados, ni la objetividad, sino la comprensión de una situación concreta, la de mejorar la enseñanza en el aula. Se trata de que reflexionemos sobre nuestra propia práctica para poder modificarla. Es una investigación comprometida con la acción y con la transformación de la realidad, que se traduce en múltiples experiencias subjetivas de las personas, ya que no hay una realidad única y objetiva en la educación, sino que existen múltiples realidades educativas (Imbernón, F. y otros 2002:37).

A) Recogida de datos.

Para responder a las preguntas planteadas y a las hipótesis formuladas se manejaron instrumentos como la entrevista semiestructurada, los documentos entregados por los alumnos/as y los informes escritos que la profesora hizo sobre el trabajo hecho. Las entrevistas se hicieron al comienzo y al final del trabajo. La entrevista inicial giró alrededor de cómo iban a seleccionar los contenidos del tema, los sustantivos, los conceptos clave y los procedimientos y cuáles iban a ser los criterios de selección de esos contenidos. Las entrevistas fueron grabadas ajustándolas en lo posible a las preguntas de la investigación, aunque no siempre fue posible, ya que los estudiantes tienden a introducir todas las preocupaciones que tienen en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los documentos de trabajo fueron otro de los elementos utilizados para la recogida de datos. Entre éstos se encontraban las propuestas que iban haciendo los alumnos y los informes escritos de la profesora.. Las preguntas de la investigación se dirigen también a estos materiales y se plantean en la entrevista inicial para intentar averiguar que ideas hay detrás de estas primeras elaboraciones de los alumnos. Luego tratan de percibirse los cambios a partir del análisis del documento final o trabajo definitivo. Con la entrevista final se pretendió ver como reflexionaban sobre lo que hicieron y los cambios que, a su juicio ellos percibieron, tratando de explicar las razones de éstos. Fue realizada un mes después de entregado el trabajo y cuando ya estaban evaluados los estudiantes, con el objeto de que no existiese inhibición ninguna.

B) Análisis de los datos

Después de recogidos los datos de las entrevistas, se transcriben éstas y se resume su contenido en función de las preguntas de investigación. El análisis de los textos y la codificación de los datos se hizo a partir de las unidades de análisis prefijadas referidas a esas preguntas de investigación. No se registran códigos muy numerosos y con un detalle excesivo, sólo aspectos a tratar. Se comparan luego los distintos grupos seleccionados.

La interpretación de esos datos se dividió en dos partes, con el objeto de que pudiésemos comprobar que cambios se habían producido. Por un lado, se codificaron los datos de la entrevista inicial y las dos primeras entregas del trabajo y por otro, el trabajo y la entrevista final. El análisis de los datos obtenidos tiene un carácter exclusivamente cualitativo.

INTERPRETACIÓN Y CONCLUSIONES

1º.- *En un principio, a la hora de seleccionar los contenidos, los grupos elegidos no tienen una idea muy clara de las distintas dimensiones que configuran la existencia humana, que sería lo que nos proporciona una comprensión global de la época*. Por ejemplo, no reconocen la necesidad de incluir las desigualdades sociales que puedan existir en la sociedad medieval, los conflictos o las mentalidades. Entre esos mismos grupos también existen diferencias: unos (g.1) ignoran los contenidos relacionados con las formas de comunicarse, la vida material de los hombres y la creación cultural y artística; otros (g. 2) ignoran la transformación industrial de los productos, aunque hablen de los distintos oficios de la Edad Media, obviando también todo lo relacionado con los aspectos demográficos, grupos sociales y poder .El tercer grupo ignora aspectos relacionados con las gentes de la Edad Media, con

las actividades económicas, con la transformación de los productos, lugares donde vivían, creaciones, arte y cultura. En resumen, no son conscientes de las distintas dimensiones del conocimiento histórico y por consiguiente de las aportaciones de las distintas ciencias sociales a ese conocimiento, algo que habían estudiado el curso anterior.

Posteriormente en dos de los grupos (2 y 3) se observan cambios positivos en este sentido, ya que amplian el conocimiento sustantivo, sobre todo en los aspectos relacionados con la vida cotidiana y con las escalas territoriales. Esto se observa menos en el grupo 1, que sigue olvidando contenidos como el conflicto Irmandiño, la referencia a las unidades de convivencia en la Edad Media, castillo, monasterio, aldea, o las aportaciones científicas y culturales. Es curioso además que en una de las reelaboraciones de este grupo rompa con la propuesta anterior y proponga un índice temático que sigue las directrices de un libro de texto adaptado más a Ed. Secundaria que a Ed. Primaria.

Lo significativo de este apartado es que los estudiantes de profesor no son conscientes de lo que nos podemos preguntar para conocer una sociedad histórica. La introducción que hacen de los contenidos es arbitraria y fragmentada y no estamos seguros de que los cambios observados sean suficientes para considerar que ha habido un avance significativo. Continúan sin ponerse de manifiesto las peculiaridades que los conceptos clave aportan a la formulación del conocimiento sustantivo, lo que puede inducirnos a pensar que sigue predominando en la mente de esos estudiantes una historia más descriptiva que explicativa. Se confirmaría, pues, la hipótesis inicial.

2º.- *En los tres grupos predomina más la dimensión cultural y colectiva del hombre y menos la personal e individual.* No podemos decir que nuestros alumnos sean muy conscientes de que los protagonistas de la historia también son los grupos particulares, sobre todo las mujeres y los niños y niñas, que nos facilitarían el acercamiento a una historia más vivenciada. Únicamente uno de los grupos (g. 1) se pregunta por las diferencias entre el hombre y la mujer en esta época. Mencionan asimismo a grupos profesionales específicos (molineros, herreros, pequeños comerciantes, frailes...) y sobre todo, a personajes destacados de la Edad Media (g.1 y 2).

Pudimos observar más adelante que si bien seguían sin introducir contenidos relacionados con niños y niñas de la Edad Media, instan a sus futuros alumnos y alumnas a situarse empáticamente en aquella época:

« Si vivieras en la Edad Media, ¿ cómo vestirías?, ¿ cómo sería tu vida si fueses un vasallo?.»

3º.- *Presentan una falta de conexión entre unos contenidos y otros, lo que rompe la significatividad lógica de éstos y por lo tanto no facilita su comprensión por parte del alumnado.* No tienen claro que introducir antes y que introducir después a la hora de presentarle el tema a sus futuros alumnos y alumnas. Por ejemplo el grupo 1 no sabe donde incorporar la religión, las diferencias entre hombres y mujeres o los personajes de la Edad Media. El grupo 3 comete el mismo error y le es igual comenzar por los aspectos demográficos que por los sociales. El grupo 2

presenta también un notable desconcierto en la selección de los contenidos puesto que, para adaptarse a la Ed. Primaria, corta contenidos esenciales para la comprensión de esa época, en lugar de adaptar esa selección a los alumnos y alumnas a los que dirige esos contenidos. Un ejemplo de ello es que de las actividades económicas únicamente recoge la agricultura y la ganadería. Por consiguiente se está fragmentando el conocimiento.

Esta forma de organizar los contenidos puede llevar a los escolares a percibir la Edad Media como una sociedad estática, con conocimientos compartimentados y no como una sociedad dinámica, lo que a su vez impedirá una comprensión crítica del pasado y no reforzará su identidad personal y colectiva.

En el trabajo final y en la entrevista se percibe un mayor orden y coherencia en la presentación de los contenidos sustantivos, pero como ya se indicó esto no supone que el conocimiento escolar se le presente al alumno/a de manera más interrelacionada. En parte se corrobora la hipótesis planteada, pero se observan mejoras.

4º.- *Presentan problemas en la comprensión de los conceptos clave: errores en su comprensión y confusión de unos conceptos con otros.* No los relacionan adecuadamente con el planteamiento de los contenidos sustantivos ni tampoco con los procedimientos, ya que cuando seleccionan éstos no piensan en aquellos. La rutina es lo que guía esta selección. Sin embargo existieron algunos aciertos en su formulación, ya que todos los grupos:

- Recogen el concepto de tiempo: se incluye la cronología, la periodización, la duración. Todos proponen en las actividades la elaboración de una línea de tiempo. Por la amplitud del tratamiento destacaría el grupo 3.
- Sitúan los fenómenos sociales en el espacio, aunque aquí, como luego veremos, se comete algún que otro error.
- Introducen los conceptos de diversidad y diferencia y en algún caso (g.3) el de desigualdad, pero con distinta fortuna.
- Introducen el concepto de causalidad, pero de forma reducida.
- Introducen el concepto de empatía y lo relacionan con los saberes históricos relacionados con la vida cotidiana y con actividades tales como juegos, dramatizaciones. Pero no siempre existe coherencia entre el contenido seleccionado inicialmente y el contenido de la actividad.
- En relación al concepto de cambio/permanencia, aunque existen diferencias entre los distintos grupos, es incorporado por todos ellos, que lo desenvuelven en las actividades. El g.2 incorpora sin embargo algunas actividades más que, si bien son correctas, no se corresponden con la selección inicial del contenido. El g.3 lo va mejorando en las sucesivas reformulaciones que va realizando. El grupo 1 lo presenta de forma algo incorrecta, aunque luego en la entrevista lo aclara y se percibe que lo entiende mejor.

Se haría muy extenso mencionar cada una de las dificultades que ponen de manifiesto los diferentes grupos en relación a los distintos conceptos, algo que estudiaron el año anterior y que se refuerza en esta misma asignatura, disponiendo de documentos que clarifican la definición de cada uno de ellos y su funcionalidad.

Algunos de los errores comunes más frecuentes son:

- Las referencias a las distintas escalas territoriales se plantean de una forma un tanto confusa y con poca conexión entre ellas. Hablan del espacio territorial de la Edad Media, si la Edad Media se da únicamente en Galicia o si se corresponde la Edad Media de la Península Ibérica con la de la Europa Central o con la de Galicia. Asi pues, las referencias a la escala local, autonómica, nacional e internacional son vagas, genéricas y estereotipadas. En pocas ocasiones se concreta esta escala» Qué monumentos de la ciudad de La Coruña pertenecen a la Edad Media» o « si la Galicia de la Edad Media se corresponde con la actual» (g.3) Además muchas de estas referencias desaparecen en la propuesta de actividades.
- Les cuesta diferenciar claramente, en el momento de elegirlos, los conceptos de diversidad, diferencia y desigualdad social; los usan indistintamente para todo tipo de conocimientos. El concepto de diversidad subyace a muchos de los contenidos del tema, pero esos mismos contenidos son también recogidos en relación al concepto de diferencia sin establecer distinción alguna. No los vemos siempre desarrollados en las actividades y a veces ocurre que puede aparecer algún contenido no seleccionado previamente. El concepto de desigualdad no lo identifican con situaciones de discriminación e injusticia.
- El nivel explicativo es bajo, ya que la causalidad se introduce muy poco (g.1 y g.3) Quizá sea el g. 2 el que se plantea este concepto con mayor amplitud.
- El concepto de interdependencia o bien no es recogido en la selección de los contenidos (g.1), o si lo recogen no señalan de forma expresa los elementos que interactúan (g. 2 y g.3). No quedan claras las conexiones que se quieren establecer entre los distintos aspectos históricos Posteriormente y después de entrevistarse con la profesora, sería este último grupo el que mostraría algún cambio en su reformulación.
- Solamente existe un grupo (g.3) que recoge el concepto de evidencia haciendo referencia al significado de las fuentes para conocer una época histórica o a los tipos de fuentes. Plantea además procedimientos y actividades relacionadas con el conocimiento de las fuentes. Los otros grupos hacen mención a las fuentes como recursos para la clase.
- El concepto de relativismo apenas lo recogen los distintos grupos y cuando lo hacen, aparece de forma muy estereotipada (g.3)
- El concepto de conflicto en un principio o no lo introducen (g.1) o lo introducen mal (g.2), puesto que lo ligan al concepto de diferencia y suponen que siempre que ésta aparece en una sociedad existe conflicto. Uno de los grupos lo incorporará luego para señalar los conflictos existentes entre privilegiados y no privilegiados (g.3).

En cuanto a los cambios que observamos en el trabajo y en la entrevista final vemos que fueron definiendo cada vez con mayor corrección los distintos conceptos y estableciendo una relación más coherente con los contenidos específicos del tema.

Es el grupo 3 el que presenta una gran coherencia entre el índice temático y los conceptos clave, asi como en los contenidos procedimentales y en las actividades.

Sin embargo los grupos 1 y 2 siguen presentando un índice temático donde la formulación de los contenidos sustantivos apenas se ve modificada por la introducción de nuevos conceptos clave, que pondrían de manifiesto una historia de naturaleza mas explicativa y vivencial que descriptiva. De estos grupos, el g.1 aunque entiende mejor los conceptos, no queda claro que comprenda su funcionalidad como definidores de la estructura del conocimiento histórico y social. Sin embargo en la entrevista final todos reconocen que tienen claros los conceptos claves y su relación con los contenidos temáticos.

Todos introducen en esta fase final conceptos como el de causalidad, cambio/ continuidad, semejanza/diferencia e interdependencia de forma más correcta. A pesar de ello no podemos estar seguros de que comprendan la funcionalidad de los conceptos clave hasta que hagan un nuevo diseño didáctico.

5º.- *No tienen clara la formulación de los procedimientos.* Todos los grupos llevan a cabo una selección correcta en relación a conceptos como evidencia y tiempo, alguno de ellos también lo hace con los conceptos de cambio, causalidad y empatía. Pero en ocasiones, entienden mal los conceptos clave e introducen una habilidad que no se corresponde con el correspondiente concepto, así cuando confunden tiempo y espacio (g.1) Otras veces no ponen de manifiesto habilidad alguna y expresan la meta que quieren alcanzar o bien introducen habilidades que no se corresponden con ninguno de los conceptos seleccionados. Es frecuente que en todos los grupos se olviden de los procedimientos relacionados con la expresión del conocimiento, lo que puede poner en evidencia un escaso conocimiento y dominio de las habilidades cognitivo-lingüísticas.

Todo ello nos lleva a pensar en que existe una falta de reflexión en la selección del conocimiento, lo que se traduce en un escaso tratamiento comprensivo de una gran parte de los conocimientos históricos que se proponen para este tema. Los conceptos que no serán construidos a partir del ejercicio de habilidades coherentes, se supone, que serán expuestos por el profesor o leídos en el libro de texto, con lo cual se reforzará la memorización no comprensiva. Esto afecta a conceptos como el de desigualdad, interrelación, espacio, cambio y continuidad.

Los cambios experimentados en este apartado son muy pocos; introducen algún que otro procedimiento explicativo, otro relacionado con la empatía y alguna habilidad relacionada con el relativismo. Destacaría aquí el g. 3 que incorpora cambios relacionados con la capacidad de razonamiento, formulación de hipótesis, inferencias causales. Sin embargo, como ya hemos indicado, no siempre estos procedimientos se corresponden con los conceptos formulados. Siguen faltando procedimientos relacionados con la empatía y con los conceptos de semejanza/ diferencia.

Pensamos, pues, que la forma de pensar esta selección es un tanto caótica y que la coherencia entre conceptos y procedimientos no siempre está presente en la mente de los estudiantes de profesor. Siguen teniendo dificultades para concebir los procedimientos como contenidos. Tienen problemas para seleccionarlos en relación con los contenidos conceptuales y a menudo los confunden con las actividades.

Esto supone que va a ser difícil que pueden a enseñar a pensar históricamente a sus futuros alumnos y alumnas. La historia que introduzcan será mas bien una historia de información que de comprensión y aplicación. Así pues, aunque recojan procedimientos relacionados con la construcción histórica, en la selección que hacen no predomina el raciocinio.

6º.- *Tienen poca conciencia de la relación entre los diferentes contenidos, en concreto los conceptos clave, con las fuentes del curriculum.* Declaran en el trabajo esa relación, pero luego la ignoran en la entrevista. Puede encontrarse alguna referencia en alguno de los grupos.

En el texto final de la unidad didáctica justificaban la selección que habían hecho de los contenidos, pero esta justificación se limitaba a copiar el texto de forma estereotipada sin establecer una relación clara con la decisión tomada. Luego en la entrevista final reconocen que no habían utilizado este documento para elaborar los criterios de selección, sino para justificar lo que previamente habían elaborado.

En relación a los criterios epistemológicos todos los grupos señalan que en la selección de los contenidos quieren presentar una síntesis global de la sociedad y por ello hay que tener en cuenta todas las disciplinas sociales. No relacionan los conceptos clave con las características de estas ciencias sociales ni hacen mención a ellos como contenidos organizadores y articuladores del conocimiento escolar. Esto refuerza la hipótesis inicial, la insuficiente comprensión de la funcionalidad de los conceptos clave.

En relación a la utilización de criterios sociológicos, todos reconocen que quieren seleccionar contenidos relevantes que favorezcan la formación de ciudadanos competentes y reflexivos, pero no indican cuáles son esos contenidos (g.1), capaces de interpretar el pasado con el fin de entenderlo y comprender formas de actuar del presente (g.2). Indican además que introducen procedimientos para que sus alumnos y alumnas puedan seguir aprendiendo en el futuro.

Sin embargo no siempre lo que dicen es coherente con lo que hicieron, tanto en la selección de los contenidos conceptuales como en la de los procedimentales y actitudinales. Lo mismo ocurre con las actividades, que tienen fundamentalmente un carácter reproductivo.

En la entrevista final, al volver sobre este tema, dadas las dudas presentadas por el texto escrito, los grupos presentan reacciones diferentes. El g. 1 no ve relación entre la selección de los contenidos y los criterios arriba mencionados; recuerdan las teorías de la historia, pero no establecen ninguna conexión entre éstas y los conceptos clave. Solamente, identifican ciertos procedimientos como la lectura de fuentes con el trabajo que hace el historiador. Luego, cuando se les explica, parece que lo entienden. El g. 2 sí reconoce esta relación señalando que los conceptos clave ponen de manifiesto la forma de contar la Historia, aunque inicialmente no tenían clara su definición. Además cuando se les preguntó de dónde habían partido para seleccionar los contenidos, respondieron que del libro de texto. Luego, después de la explicación de la profesora, reconocen algunas de las características de la Historia y el papel fundamental de ciertos conceptos como la causalidad. El g. 3 sí entiende esa relación y la importancia que la causalidad y el tiempo tienen en una historia explicativa, aunque también ven la necesidad de introducir conceptos como la empatía.

7º.- *Muestran claramente la influencia que en ellos tiene la enseñanza no universitaria y la asignatura cursada en segundo de carrera.* En este sentido señalan que «fueron muchos años de sistema escolar, con lo cual eso lo tienes grabado, sobre todo en la asignatura de Historia»(Marta,g.3).

8º.- *Todos valoran el método dialógico como la mejor forma de relacionar la teoría y la práctica.* Rechazan los métodos transmisivos que se utilizan en las explicaciones iniciales, aunque algunos admiten que les sirvieron para entender los aspectos teóricos. Sin embargo al tener que transferirlos a la práctica se encontraron con dificultades. Otros indican que no se enteraban de nada.

« Con las clases iniciales no me enteré de nada, me enteré más con las correcciones, con las reuniones, son indispensables».» No me enteré (por las clases iniciales), hablabas de cuestiones epistemológicas»(Teresa,g.2)

« Al comenzar el trabajo en grupo es cuando nos damos cuenta de lo que tenemos que hacer»(Diana, g.1).

« Al principio te ves muy perdido, comprendes los conocimientos y lo que te explican en clase, pero a la hora de reflejarlo parece que hay una barrera muy grande que uno no es capaz de saltar» (Vicente, g.3)

Todos valoran muchísimo el trabajo en grupo:

« Esto nos permite conocer nuestros errores y saber expresar lo que hacemos, entendemos, pero a veces no sabemos razonar lo que hacemos y por qué lo hacemos» (Marcos, g.3).

Piden mas control sobre los grupos para equilibrar el proceso de seguimiento.

9º.- *Tienen problemas para explicar por qué hacen lo que hacen*, es decir, con las habilidades metacognitivas. Alguno de los alumnos incluso aportan sugerencias para cursos venideros sobre como introducir la justificación teórica de lo que hacen:

« Hay que integrarla en una charla con los alumnos donde ellos traigan toda la información que quieran y la puedan usar para establecer una relación entre teoría y práctica»(Fátima,g.3)

10º.- *Valoran la asignatura y el papel final de la profesora, pero son críticos al comienzo del plan de formación,* declarando que les es difícil seguir las primeras explicaciones, lo que revela que no son conscientes de lo aprendido en el curso anterior y que no son capaces de transferirlo al diseño práctico.

11º.- *Sólo algunos ven la posibilidad de que les resulte útil lo aprendido para su labor como profesores,* otros son mas escépticos, a pesar de que reconozcan la influencia de lo que aprendieron.

(...)Yo creo, que esto, como mínimo, vale para que seas mas crítico con los libros de texto, si tienen una organización o no, si enlazan unas cosas con las otras (...)Y también te permite a ti hacer una unidad didáctica» (Vicente, g.3).

« Influirá, pero si no trabajas sola en el centro, te tienes que amoldar»(Marta g. 2).

12º.- *Son críticos con la formación en general.*

Con lo que acabamos de exponer sacamos en conclusión que si bien el programa de formación siempre se puede mejorar, debemos de prestar mucha atención a la metodología que desarrollemos, incrementando las reuniones con los estudiantes y no limitarnos a entregarles el informe crítico por escrito; es necesario dialogar más con ellos para acercar significados. El problema que se plantea es el tiempo que hay que dedicarle a un trabajo como éste, lo que resulta difícil si tienes muchas asignaturas a tu cargo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMENTO, B. (2000): «El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales», en PAGÉS, J y otros. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales.* Universidad de Huelva Ed.

BROCKBANK, A. y MCGILL, I (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior.* Madrid, Ed. Morata.

HERNÁNDEZ, F, y VENTURA, P. F (1992): *La organización del curriculum por proyectos de trabajo.* Barcelona, Ed. Graó.

HERNÁNDEZ, X (2002): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* Barcelona, Ed. Graó.

IMBERNÓN, F (Coord) (2002): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado.* Barcelona. Ed. Graó.

PAGÉS, J (1999): «Introducción», *Un curriculum de Ciencias Sociales para el S .XXI*, Xº Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Univ. De

PAGÉS, J (2000). «El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación Inicial del Profesorado; investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS» en PAGÉS, J y otros: *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales.* Universidad de Huelva.

PLUCKROSE, H (2002) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia.* Madrid, Ed. Morata.

EL INICIO DE LA CLASE DE HISTORIA DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNO: UNA DIMENSIÓN SIGNIFICATIVA Y NO MUY ESTUDIADA

Nicolás Martínez Valcárcel
nicolas@um.es
María Elena Martínez Molina
memm@alu.um.es
Elisa Navarro Medina
enm@alu.um.es
David Hidalgo Giménez
dhj@alu.um.es

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación, constituye una parte de un trabajo más amplio que se está llevando a cabo gracias a la subvención concedida por la fundación Séneca al proyecto de investigación que fue aprobado en la convocatoria del año 2001[1], y realizada durante los años 2002-2003 en la que es investigador principal Nicolás Martínez Valcárcel. Dentro de un enfoque amplio, este trabajo puede embarcarse dentro de aquellas líneas de investigaciones descriptivas que pretenden conocer la realidad de lo que está ocurriendo cotidianamente en las aulas. Igualmente se enmarca en aquellos trabajos que se centran en el alumno, que tienen la finalidad de acceder al mundo de los significados de uno de los agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el discente. También habría que situarla en las investigaciones que, utilizando metodologías cualitativas (en este caso el recuerdo y el relato de vida), no queda circunscrita a estudio de casos, sino que llega a una población representativa de una realidad. Por último habría que emplazarla en investigaciones longitudinales, pues recoge los resultados de una década de estudio en la que están incluidas dos reformas educativas: LGE y LOGSE. En suma,

[1] «Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: Una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos». (Programa Séneca 2001, según resolución de la convocatoria de Ayudas a la Investigación de la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Clave PI-50/00694/FS/01

podemos decir que este trabajo se encuentra dentro de la corriente cualitativa en la investigación sobre la enseñanza, aunque igualmente podemos decir que su voluntad práctica y la naturaleza de las informaciones obtenidas nos permiten situarnos en trabajos fuertemente comprometidos con la práctica educativa.

Los trabajos sobre la enseñanza de la Historia en España, han abierto una línea de fructífera den investigación con las aportaciones de Pilar Maestro (1997), Raimundo Cuesta (1997) o Ramón López Facal (1999), así como las que anteriormente efectuaron Inmaculada González Mangrané (1994) y Carme Guimerá (1991) son hitos relevantes en este ámbito. En unos casos las investigaciones se efectuaron desde la perspectiva del conocimiento histórico y su influencia en la creación de valores sociales y actitudes ante el saber espontáneo y vulgar, en otros se buscó conocer cómo se fraguaba el pensamiento histórico desde las prácticas de profesores y alumnos. En este sentido podemos señalar también las aportaciones de Nieves Blanco (1992) y Ramón Galindo (1996). Posteriormente Javier Merchán (2001), ha investigado las relaciones entre alumnos y profesores en las aulas de secundaria, a partir de los presupuestos teóricos de considerar. En esta línea y con estos antecedentes, podemos decir que este trabajo aporta información sobre un momento de la enseñanza no muy estudiado como tal (si cuando se refiere a los modelos de enseñanza de Historia) que es significativo en el discurrir del resto de la sesión de enseñanza y que, debido al amplio número de casos presentado y a la diversidad de los mismos, puede ayudarnos a comprender mejor lo que ocurre cotidianamente en las aulas para poder ofrecer soluciones y alternativas múltiples al quehacer del profesorado.

OBJETIVOS, POBLACIÓN Y MUESTRA

De acuerdo con lo expresado anteriormente, los objetivos de nuestra investigación fueron los siguientes: ¿Cómo es el inicio habitual de las clases de Historia? ¿Hay habido diferencias significativas en la forma de llevarlo a cabo entre LGE y LOGSE? ¿Ha habido algún cambio en la última década?

Nuestra población ha sido la Referida a la Comunidad Autónoma de Murcia. Al ser un estudio longitudinal hemos tomado como referencia el muestreo por cúmulos en el que se ha seleccionado como unidad no a los individuos sino a los centros, en este caso Los Institutos de Enseñanza Secundaria o antiguo Bachillerato. Una vez que se ha determinado el Instituto como unidad de análisis se ha procedido a un muestreo por cuotas dentro del mismo Instituto. En total se han alcanzado 1523 descripciones de alumnos de la Comunidad Autónoma de Murcia (15.000 km^2), ha alcanzado a todos los Institutos de la Comunidad, los datos corresponden a dos lustros aportados por los implicados en todas sus situaciones posibles (estar en el momento de hacer la descripción estudiando Bachillerato o COU el 15% de los casos; estar estudiando Ciclos Formativos el 7%, Diplomaturas el 14%, Licenciaturas el 57%, no haber seguido estudiando al terminar Bachillerato el 4%, e incluso haber terminado ya los estudios y estar trabajando el 3%), que representan a los dos Sistemas Educativos que se impartían (LGE, con el 51% de los casos y LOGSE con el 49%) y que todas las titulaciones universitarias de la Comunidad Autónoma de Murcia tuviesen alumnos que han descrito su recuerdo de clases de Historia. La técnica utilizada ha sido la rememoración de los recuerdos de los alumnos referidos al desarrollo habitual de la clase de Historia que han sido categorizados y tratados estadísticamente mediante el programa Excel.

RESULTADOS OBTENIDOS

El análisis del conjunto de bases exploratorias objeto de la investigación general, nos ha permitido conocer, desde la perspectiva de los alumnos, qué pasa en las aulas de Historia de los cursos terminales de secundaria. La enorme cantidad de los datos acumulados (42.000 entradas informáticas, que son frases de la memoria de alumnos), ha supuesto el esfuerzo de categorización de los mismos atendiendo a su contenido y significado. Cabe destacar la emergencia de 11 grandes ámbitos[2] recogidos desarrollados solamente la primera y enunciamos las siguientes.

Estructura de la actividad en el aula. Este ámbito recoge el 27,4% de las aportaciones emitidas. Está referida a las formas de inicio, desarrollo y finalización de las sesiones de clase. Igualmente señala la ocupación del espacio del aula por parte del profesor, el tipo de actividad organizada, las formas de abordar las dudas emergidas de los procesos de enseñanza–aprendizaje y la adecuada o inadecuada utilización del tiempo de enseñanza. Igualmente son abordadas en las descripciones la **Evaluación de alumnos** (15,7% de las aportaciones), **El profesorado** (14,1%), **Los medios y recursos utilizados por los docentes** (10,8 %), «**Planificación**» (7,3%), «**Gestión de clase**» (el 6,9%) «**Actividades y trabajos**» (el 5,9%) «**Asistencia a clase de los alumnos**» (el 3,9), «**Anécdotas y relatos introducidos por los docentes en el desarrollo del contenido**» (el 3,8%), **Valoraciones de la metodología empleada por los docentes**» (el 2,8%), el **último ámbito está referido a las «Salidas y experiencias extraescolares»** (el 1,3%,).

Esta primera base exploratoria y los resultados en ella alcanzados, nos permitieron disponer de más de 260 relatos, que fueron objeto de categorización y formarán parte del debate en grupos de discusión principalmente con profesorado acerca de su experiencia didáctica de la Historia Contemporánea de España o la Historia del Mundo Contemporáneo, bien se trate de Bachillerato LOGSE o del procedente de la LGE.

Todo ello dio lugar a una *segunda base exploratoria*, que supuso la ampliación y profundización, y nos permitió disponer de un conjunto de relatos suficientemente amplio y detallado como para completar las descripciones anteriores, incluyendo en esta ocasión descripciones realizadas por varios alumnos del mismo profesor y ampliando el conjunto de títulos universitarios. Igualmente se profundizó en dos líneas, alumnos que no cursen estudios universitarios y alumnos que estén cursando

[2] Conviene recordar que en la obtención de los datos se le sugería al alumno solamente que recordara que se hacían en las clases de Historia y el modelo que se le ofrecía de referencia era meramente descriptivo de una situación real de clase por todos conocida

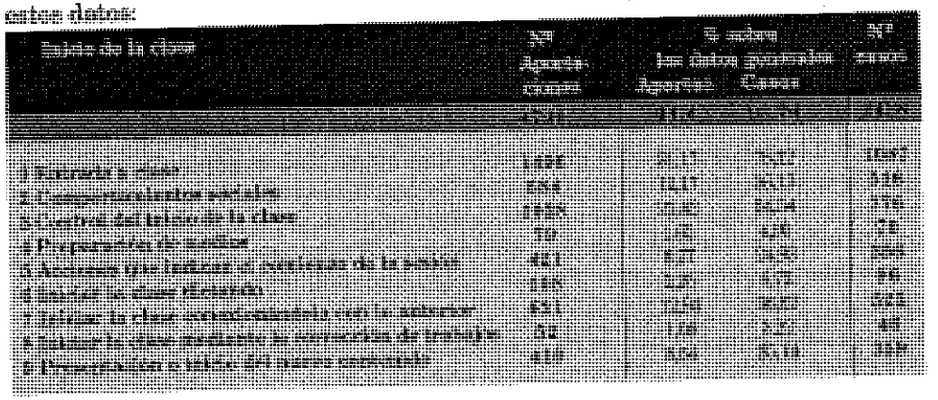
actualmente estos estudios. El total de caso recogidos fue de 885 que unidos a los 260 de la primera base suponen 1145 casos.

Un *tercer nivel de exploración* permitió, nuevamente, ampliar la investigación con 210 casos que venían a cubrir algunas de las carencias que se mostraban en las dos bases anteriores. Igualmente se procedió a la profundización y subcategorización de las descripciones de clase de acuerdo tanto con su coherencia interna, como con los distintos modelos de enseñanza de Historia y los resultados encontrados en la primera y segunda fase exploratoria. Igualmente señaló la necesidad de ampliación cuarta y ultima base que cubriría algunas de las necesidades de información emergidas de los primeros resultados. A propósito, podemos recordar que Franco Ferrarotti argumenta que, debido a la naturaleza específica de la realidad social, «cuanto más íntimamente subjetivo sea el conocimiento sociológico, más profundo y objetivo resulta» (cit. en Bertaux, 1993: 31). En segundo lugar el estudio de dichos informes debería permitir disponer de unas referencias metodológicas, de materiales y de evaluaciones en la medida de lo posible tipificadas, que serían los ámbitos a explorar con el profesorado de Historia Contemporánea e Historia de España y grupos de investigación en un futuro y como derivado de lo que estamos trabajando.

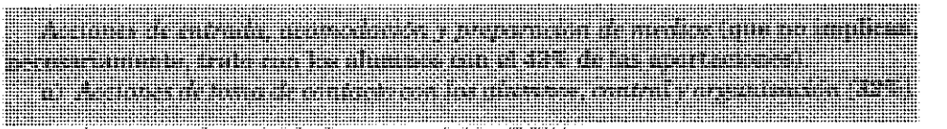
Por último, se ha completado esta muestra con una *cuarta base de datos*, con 177 casos y la realización de un grupo de discusión de profesores de Historia de la CC.AA. de Murcia. En este caso se centraron en determinados casos y se pretenderá recoger aquella información que se ha detectado más sobresaliente y de la cual el número de casos analizado todavía no permite extraer todas las conclusiones que se perciben.

EL INICIO DE LA CLASE DE HISTORIA

El número de alumnos que han expresado sus recuerdos sobre la secuencia de inicio de clase ha sido la casi totalidad de los mismos, (1.428 casos de los 1.523). Por otra parte, el número de aportaciones, 4.799 es suficientemente amplio como para interpretar lo que los encuestados argumentan. La tabla siguiente pormenoriza estos datos:



En principio, podemos distinguir tres grupos de acciones relacionadas con el inicio de clase:



b) Comienzo de actividades o exposición (20%).

ACCIONES DE ENTRADA A CLASE, ACOMODACIÓN Y PREPARACIÓN DE MEDIOS.

Las acciones correspondientes al primer grupo son las que se describen con mayor frecuencia por parte de los alumnos en cuanto al inicio de clase hablando de ellas 2 de cada 3: entrar a clase, puntualidad, acomodación, preparación de medios.

El hecho simple de percibir la entrada del profesor se encuentra en el 76,12% del total de las descripciones, lo cual demuestra que la llegada del profesor al aula no pasa desapercibida, pues es rasgo significativo para la mayoría de los alumnos, por tanto se puede decir que «se nota» que el profesor llega. Las apreciaciones sobre puntualidad son importantes dentro de esta dimensión de «entrada a clase» pues la mayoría de las descripciones incluyen apreciaciones sobre ella. La naturaleza de las mismas es claramente dicotómica: profesores puntuales o impuntuales. El porcentaje de los primeros (61,93%), es superior al de los segundos 38,07%.

Las descripciones que muestran las acciones de acomodación del profesor son más abundantes. Entre estas acciones la que se percibe de forma más generalizada es la de «sentarse en el sillón», independientemente de otras acciones, como el dejar sus cosas encima de la mesa o colgar sus cosas en la percha, cambiar las gafas, etc.

Las alusiones al tipo de objetos que porta el profesor al entrar a clase se refieren principalmente al material relacionado con la profesión, como el maletín, carpetas, libros o mapas, retroproyector, etc., y también a su atuendo o complementos personales como gafas de sol, botellín de agua, «bien arreglado», etc. El número de alumnos que hace aportaciones en cuanto a la preparación de medios, tanto generales (pizarra, tiza, limpieza, orden), como específicos de la asignatura (mapas, vídeo, proyector), es escaso (79 aportaciones) encontrando una diferencia del 10% superior en LOGSE cuando se refiere a los medios tales como mapas y ejes cronológicos.

En cuanto a la forma en la que el profesor llegaba no es percibida por los alumnos de forma diferente con referencia al sistema educativo vigente, ya sea LGE o LOGSE, no encontrándole diferencias significativas en los 1087 casos estudiados en el periodo de 1989-2003:

1997 97.02.- Cuando entraba en la clase, iba directamente hacia su mesa
1999 575.01.- Mi profesor entraba a clase y se dirigía a su mesa.
2001 414.20.- Llegaba cansada de subir las escaleras y necesitaba tiempo de recuperación.

ACCIONES DE TOMA DE CONTACTO CON LOS ALUMNOS, CONTROL Y ORGANIZACIÓN.

El segundo grupo de acciones se caracteriza por una toma de contacto con los alumnos, verbal o gestual, que puede producir interacciones, como los saludos, distensiones, control de asistencia o, simplemente, requerir orden o atención, como imponer silencio, o indicar con ciertas acciones o rutinas que la clase va a comenzar. En esta dimensión 1 de cada 2 alumnos se refiere a ella y lo que más ha llamado la atención de los alumnos, en este grupo de acciones, es el control de asistencia, seguido de los saludos y de las acciones que indican el comienzo de la explicación.

El saludo, como norma de cortesía y como primer contacto que el profesor establece con los alumnos, es percibido por un gran número de alumnos y van desde el saludo lacónico hasta otras formas de expresión que indican el deseo de un primer intercambio verbal, como comentarios amistosos o pedir disculpas por el retraso. En todas ellas se aprecia un tono cortés y amigable. Un pequeño porcentaje 6,71%, percibe algún tipo de restricción, como dirigirse a grupos concretos de alumnos con los que mantiene algún tipo de afinidad o complicidad o bien con algún matiz desagradable, que puede ser habitual o circunstancial según el estado de ánimo.

También se registran casos en los que los profesores no saludan (21) y aunque son escasos, suponen un comentario negativo sobre ese primer gesto de toma de contacto

Por otra parte, encontramos, tanto en LGE como en LOGSE, que el **saludo** es una práctica habitual en el profesorado, incluso muchas descripciones señalan que se hacía amablemente. También se recoge que se iniciaba la clase pasando lista (1989-2003):

1989 971.01.- Entraba a clase daba los buenos días y pasaba lista (siempre lo hacía).
1996 942.02.- También se caracterizaba porque saludaba muy educadamente al entrar y salir de clase.
1998 217.01.- El profesor entraba en clase y nos saludaba
2000 559.02.- Siempre saludaba. Era estricta aunque siempre agradable.
2000 640.03.- Lo primero que hacía era dar los buenos días y pasar lista, seguía haciendo una breve introducción del tema.
2003 1410.01.- La profesora entra a clase y nos saluda.

Un elevado número de casos (54,34%) hace aportaciones sobre los controles que el profesor realiza, al principio de la clase, en relación con el orden necesario para comenzar y en cuanto al control de asistencia y puntualidad. Con referencia a este control inicial podemos encontrar una diferencia relevante dependiendo del sistema educativo, siendo un 10% mayor en LGE que en LOGSE. La acción de imponer orden y silencio está entre los primeros rasgos que describen los alumnos. Se intercala entre las acciones que median entre la entrada a clase y el comienzo de la exposición y presenta muchas matizaciones: cuando es solicitado verbalmente:

«pedir», «mandar», «pedir repetidas veces» o imponer orden de forma **gestual**, esperando el tiempo necesario hasta que haya silencio.

Otras acciones, en la misma línea de conseguir orden para comenzar, son las que intentan **atraer la atención** sobre el profesor, cortando así el murmullo interno de los alumnos. En este sentido se usan diversas estrategias, como utilizar alguna frase corta: *«a ver, ya estamos en clase»*, *«venga, vamos a acabar el tema»*, *«nos quedamos diciendo que...»*. En otras descripciones aparecen otro tipo de estrategias que denotan ya cierta tensión, como dar por explicado algo si no se produce el silencio, golpear la mesa con el libro, bajar el tono de voz hasta que los alumnos se percatan del ruido.

La acción de control más destacable y la que da más peso a este grupo de observaciones es el **control de asistencia** por parte del profesor. Esta actividad es una de las primeras que realiza el profesor y, en la gran mayoría de los casos, la realiza de forma personal aunque algunos confían esta tarea al delegado.

Otras aportaciones describen acciones de **control no verbal** que parecen estar asociadas al control de asistencia, como cerrar la puerta a la entrada, dejando o no pasar a continuación, esperando cinco minutos, como plazo establecido, para entrar a clase, etc.

Las **estrategias para conseguir orden y silencio** para comenzar cualquier tipo de actividad son captadas por los alumnos en dos formas diferentes, como **petición directa**, que varía entre la solicitud tranquila, el mandato o el ruego, y como una **acción indirecta**, mediante el «silencio dramático» del profesor a la espera de que los alumnos perciban el alboroto.

La preocupación por iniciar la clase con un **mínimo de condiciones de silencio** no presenta diferencias entre LGE y LOGSE (1989-2003).

1989 529.01.- Este profesor tenía la manía de entrar en la clase pidiendo silencio.
1997 920.01.- Entraba decía buenos días y se sentaba hasta que la clase se callaba.
2003 1425.06.- Cuando llega a clase, deja sus cosas y espera de pie en silencio que guardemos silencio.

También es destacable por los alumnos, dentro de esta dimensión, las **rutinas de preparación del material** que realiza el profesor en su mesa, llegándose a afirmar que 1 de cada 20 profesores realiza esta tarea de preparación de material. Un hecho muy referenciado por los discentes es la organización de la mesa con el material que trae a clase y que va a ser utilizado durante ella. Las aportaciones son del tipo: «abría su maletín y sacaba las cosas», «dejaba sus libros», «sacaba la programación», etc.». Se recogen también algunas actuaciones en las que el profesor no comienza con la preparación de algún tipo de material, sino que les **solicita a los alumnos** que sean ellos los que abran sus libros por donde se quedaron, que saquen algún tipo de material o comiencen a hacer alguna tarea.

Las clases de Historia llevan consigo la preparación de material de carácter general o específico. Estas acciones del profesor son consideradas por los alumnos independientemente de LGE o de LOGSE (1989-2003):

1997 486.05.- Sacaba el libro, fotocopias o material que iba a utilizar para esa clase.
2001 1079.04.- Cuando entra a la clase se prepara el material y nos dice: «a ver, ya estamos en clase.».
2003 1398.21.- Cuando entra a clase deja el material encima de la mesa y se pone a explicar.

COMIENZO DE ACTIVIDADES O EXPOSICIÓN

El tercer grupo queda configurado por las acciones directamente relacionadas con las características del comienzo de la exposición por parte del profesor y es relatado por 1 de cada 3 alumnos. Este grupo va estar íntimamente relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las acciones que han sido percibidas por un mayor número de alumnos han sido los intentos de conexión con el contenido anterior y el comienzo directo, bien sea dictando o explicando sin introducción previa.

La forma de iniciar la clase dictando es recogida por un número escaso de casos (96). Éstos coinciden bastante en cuanto a la forma de describir esta acción y, en la mayoría de los casos, la matizan en un sentido peyorativo con expresiones como: «A nadie le gustaban sus clases porque todo se resumía a copiar lo que ella decía», «nos pasábamos el tiempo copiando», «sus clases empezaban igual que terminaban: dictando», etc. El 36,62% de los casos aporta algún matiz relacionado con la observación de alguna acción que trata de conectar los nuevos contenidos a desarrollar con los anteriores.

Un primer grupo de descripciones alude al hecho de que el profesor **pregunta a los alumnos** dónde se quedaron en la sesión anterior, o bien **lo dice el mismo** con el fin de que todos se sitúen en el tema o la página correspondiente del libro o de los apuntes.

Un conjunto importante de descripciones (266), dentro de esta subcategoría recoge el hecho de que el profesor realiza un breve **resumen de lo anterior**, ya sea personalmente o pidiéndoselo a algún alumno. Otras descripciones no dejan ver claramente este hecho, aludiendo a que se produce una leve **referencia** o se retoma brevemente el contenido anterior. Las expresiones de los alumnos son del estilo: *«comentaba un poco la clase anterior», «refrescaba las ideas», «repasaba por encima lo del día anterior», «hacía referencias a la clase anterior», etc.*

Existe la misma secuencia en LGE y en LOGSE a la hora de recordar la clase anterior, a la hora de **conexionar lo nuevo con lo antiguo** (1989-2003):

1989 726.04.- Antes de comenzar la clase nos comentaba de que íbamos a hablar y hacía un resumen de lo que habíamos visto el día anterior (si no era tema nuevo) .
2002 1448.14.- Al empezar la clase, mi profesor comentaba lo explicado el día anterior y seguía con el tema.
2003 1447.15.- Para empezar la clase mi profesor hace un resumen de lo que hemos dado el día antes y después sigue con el temario punto por punto.

Las aportaciones sobre iniciar la clase mediante la corrección de trabajos son escasas (52). La mayoría de estas aportaciones aluden a la corrección de los ejercicios del día anterior como primera actividad relacionada con los contenidos y, en el resto, se mencionan otras formas de control que tienen como fin comprobar si el trabajo ha sido realizado.

Más de una cuarta parte del total de las descripciones hacen referencia a algún aspecto relacionado con la presentación del nuevo contenido. En esta dimensión encontramos una dicotomía bastante significativa en cuanto al comienzo de la exposición: el profesor empieza su explicación sin preámbulos con expresiones como: *empezaba a explicar, sacaba sus folios y se ponía a hablar, empezaba con el tema, etc.;* o con algún tipo de introducción o presentación del nuevo contenido previa a la explicación, ayudándose de esquemas o mapas, generalmente en la pizarra.

En el hecho de iniciar la clase directamente explicando no hay diferencias entre LGE y LOGSE, ambas secuencias las podemos localizar y establecer su serie cronológica (1989-2003):

1989 1066.04.- Directamente se ponía a explicar
1997 167.02.- Empezaba directamente a explicar.
2000 590.08.- Abría el libro y comenzaba a explicar por donde nos íbamos, leíamos y explicaba.
2003 1498.07.- Abre su libro y sin mas se pone a explicar sin pausa

En anticipar los contenidos que se van a dar tampoco podemos encontrar diferencias entre LGE y LOGSE, (1989-2003):

1989 542.02.- Esta profesora, lo primero que hacía era exponer el tema y los apartados que lo componían.
1996 43.06.- Proponía el trabajo que íbamos a hacer.
2001 371.15.- Nos explicaba el punto o los puntos que tocarán ese día y a lo mejor hacía algún esquema en la pizarra.

CONCLUSIONES

El inicio de una nueva clase siempre supone por parte de los alumnos un proceso de adaptación y acomodación no ya sólo al nuevo contenido sino también al nuevo profesor que en ese momento precisa toda la atención. Así los alumnos pasan de un estado de intercambio social de aventuras e inquietudes y, por tanto, de relajación mental, a otro en el que deben de recordar los contenidos, estrategias y modos de enseñar del nuevo profesor que llega y su asignatura. Este proceso tiene lugar durante el inicio de la clase y requiere la actuación en tres fases: Acciones de entrada, acomodación y preparación de medios; Acciones de toma de contacto con los alumnos, control y organización; y Comienzo de actividades o exposición. Si bien es cierto, esta es una fase poco estudiada, de su profundización se pueden derivar importantes datos para la concreción de un modelo de enseñanza apropiado.

Por otra parte, en su conjunto, todas estas dimensiones del inicio de clase ofrecen en sí mismas todo un programa de formación. Podemos encontrar

situaciones en las que, ya desde el pasillo, se inicia el dictado del contenido del tema que toca. Igualmente se pueden describir acciones que incluyen la secuencia de entrar, saludar, preparar los materiales (recordando que la clase se ha iniciado ya y deben atender), comentar alguna anécdota singular ocurrida, avisar a algunos más o menos despistados de que se inicia la actividad, presentar los contenidos nuevos, pedir que se relacionen con los del día anterior y, entonces, a partir de ese conocimiento situado, contextualizado, con un número significativamente alto de alumnos que están y conocen el objetivo, que se han concienciado que es la clase de Historia que trata del contenido de «La transición», por ejemplo; entonces reconstruir esa espacio de conocimiento que se llama Historia. Las 4.779 aportaciones llevadas acabo por 1.428 alumnos presentan una riqueza de posibilidades que serían objeto de estudio para poder comprender mejor esta fase de «inicio» de la secuencia de enseñanza, y disponer de alternativas reales y posibles para algunas de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que todos los días los docentes se encuentran

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCO GARCÍA, N. (1992): «*Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de caso*». Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga. Tesis Doctoral dirigida por A. Pérez Gómez. Microficha n. 72. pp. 289-290.

BLAS ZABALETA, P. Et al (1993): Lo que saben de Historia nuestros alumnos de Bachillerato. *Revista de Educación* n 300. pp. 279-283.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). «*El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*». Tesis Doctoral inédita dirigida por José Mª. Hernández Díaz. Universidad e Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. 1997.

GONZÁLEZ MANGRANÉ, I (1994): «El alumno y los mediadores del aprendizaje. Una investigación sobre la visión/representación que los alumnos tienen de la historia y su enseñanza». En X. ARMAS (coor.): *Ensinar e aprender historia na educación secundaria*. ICE de la Universidad de Santiago, pp. 39-60,

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, y OTROS. (2003): *Narrativas sobre la enseñanza de la historia en bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma*. Comunicación presentada a la X Conferencia de Sociología de la Educación, celebrado en Valencia del 19 a 21 de Septiembre de 2003.

MEDINA RIVILLA, A. (1993). *Enseñar Historia, comunicar Historia: Estudio de tres casos de profesores de Historia de España*. UNED

SALKIND, N. J. (1999): *Métodos de investigación*. Prentice Hall, México.

SHULMAN, L.S. (1989): «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea». En: Wittrock, M.C.: *La investigación de la enseñanza, I*. Barcelona; Madrid: Paidós/MEC, pp. 9-91.

WILSON, S. M. (2001): Research on History Teaching. En RICHARDSON, V.: *Handbook of Research on Teaching*. AERA. p. 527-544.

MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1997): *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

LÓPEZ FACAL, R. (1999): *O concepto de nación no ensino da Historia*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Santiago de Compostela..

GUIMERÁ, C. (1991): *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Tesis Doctoral inédita, Facultad de Geografía e Historia, Estudi General de Lleida, Universidad de Barcelona.

GALINDO, R. (1996): El conocimiento del profesor de secundaria y la enseñanza de la Historia. Resumen de la Tesis Doctoral. *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales*, número 2, 1996, páginas 24-26

MERCHÁN, J. (2001): *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

BERTAUX, D. (1993): «De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica», en MARINAS, J. M, y SANTAMARINA, C. (eds.) (1993): *La Historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid, Debate, pp. 19-34.

APORTES DE LA METODOLOGIA CUALITATIVA A LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL AULA UNIVERSITARIA

Sandra Susacasa,
susacasa@gmail.com
Ana Candreva,
candreva@speedy.com.ar

Universidad Nacional de la Plata, Argentina

INTRODUCCIÓN: LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

En nuestro ámbito universitario observamos la necesidad de formación pedagógico-didáctico de los docentes que ejercen la enseñanza. Parece establecido que todo acto de enseñanza implica un proceso de comunicación, supone un contenido que se transmite y alguien a quien se le comunica. Sin embargo, tal como asevera Hernández Sancho, el supuesto que expresa que para enseñar no basta con saber la asignatura se olvida con frecuencia en nuestra práctica universitaria. Esta cuestión, ya superada en otros niveles educativos, está requiriendo en la universidad un tratamiento profundo. La formación, actualización y capacitación docente está implementada sistemáticamente en los otros niveles de la enseñanza, pero no así en el universitario. De hecho no se requiere formación didáctica específica para el desempeño del ejercicio de la enseñanza, ni es atendida formalmente y menos aún de un modo continuo y permanente. Aún en las carreras universitarias de profesorado la formación docente se circunscribe a magros espacios curriculares. Difícilmente los postgrados vienen a completar estas vacancias.

En los últimos años se ha instalado en la teoría los curriculum una concepción diferente del rol docente universitario que se centraba en el «transmisor de conocimientos». Se concibe al docente universitario como el que acompaña al alumno en el autoaprendizaje, lo guía, lo compromete con la creatividad, la reflexión crítica, el descubrimiento, la indagación, es decir lo ayuda a apropiarse del método entendiendo al mismo como un esquema patrón normativo de operaciones recurrentes y reconocidas que rinden resultados acumulativos. Esto es, enseñar para ayudar al alumno a participar en el proceso mismo de construcción de nuevos

conocimientos, a partir de hacer llegar el contenido integro, claro, sin deformaciones ni fracturas y logrando que el alumno sea capaz de transferir esos conocimientos a situaciones nuevas.

Para desempeñar ese rol el docente necesita poder investigar sus propias prácticas, cualquiera sea el área de conocimiento disciplinar que enseñe.

La formación en investigación de las ciencias sociales no solo brinda el poder aplicar sus técnicas. Fundamenta la formación docente universitaria, tanto áulica como institucional. Por ejemplo en el diseño y evaluación del curriculum universitario la evaluación democrática, un tipo de investigación etnográfica, coloca énfasis en la práctica de métodos cualitativos de evaluación y sus implicaciones en la práctica educativa, que permite comprender el desarrollo de la implementación curricular.

¿Cómo incide esto en la práctica educativa? Ahondando en el curriculum oculto universitario, podremos encontrar que las acciones educativas manifiestan claramente que la formación docente no es la requerida por los diseños curriculares.

¿Cuál es la propuesta para abordar esta cuestión? Es necesario que la universidad brinde la posibilidad al docente de responder a las nuevas demandas. Considerando que las mismas son cada ves más exigentes. Para ello se requiere un marco teórico fortalecido con los procedimientos, técnicas y resultados de la investigación educativa, tanto para que el docente se transforme en participante de la construcción de la didáctica especifica como para lograr una sólida formación.

Naturalmente para hacer un buen aprovechamiento de los múltiples aportes que emanan de las investigaciones de las ciencias sociales, y de su enseñanza, se requiere de la sistematización de espacios de formación, consultorías y asesorías docentes con un suficiente nivele de acreditación. En este marco nuestro Departamento de Pedagogía viene desarrollando el Programa de Formación Docente Universitario Continuo para los docentes en ejercicio de la enseñanza.

Es posiblemente el Método Cualitativo de investigación educativa el contenido que, en los seminarios que desarrollamos, despierta mayor atención en los educadores de las distintas disciplinas. En este sentido sus aportes brindan contenidos significativos a la formación.

En la enseñanza utilizar varios enfoques metodológicos no solo es posible sino deseable, siempre que se dé mayor significación a la consistencia interna de la propuesta educativa que a cada uno de sus componentes, por lo que a los fines de nuestro trabajo no entramos en las diferencias entre los tipos de la investigación cualitativa. Empleamos como sinónimos los términos investigación cualitativa, investigación de campo, etnometodología, investigación naturalista, investigación descriptiva, etnografía, aún teniendo en cuenta que todo estudio sostenido en estas técnicas (por ejemplo el etnográfico) es cualitativo, pero no todo trabajo cualitativo es un estudio etnográfico

Abordar la metodología de investigación en que se inscribe nuestro programa, la metodología cuanti-cualitativa, nos exige detenernos en: 1) las distinciones esenciales del concepto de metodología cualitativa, 2) la discusión que genera su campo y 3) aportes a la formación docente universitaria.

DISTINCIONES ESENCIALES DEL CONCEPTO DE METODOLOGÍA CUALITATIVA

El enfoque cualitativo, como modo de enfocar la investigación de la enseñanza de las ciencias sociales, implica una concepción de la realidad. El modelo de investigación propuesto por la investigación cualitativa se caracteriza por ser: dinámico, flexible y dialéctico. Para este modelo cuando el investigador decide indagar, en una problemática, debe incluir su participación con el fin de comprender las dimensiones más significativas del fenómeno desde la mirada de los propios protagonistas, con el objetivo de generar formulaciones teóricas que representen la realidad y fundamenten propuestas de intervención en ella.

Las técnicas cualitativas constituyen recursos para intentar reproducir las formas de intercambio simbólico de las prácticas sociales, respondiendo a la lógica de esa praxis. Las técnicas cualitativas responden a un proyecto estratégico libre, de comprensión holística de los procesos sociales. Esta perspectiva totalizadora sustenta diseños de intervención en la cuestión, sea para intentar reafirmarla, modificarla o transformarla. La comprensión totalizadora es criterio y eje central de la propia investigación, al que deben subordinarse tácticamente todos sus momentos e intervenciones, tal como sostiene Delgado. Aportan una visión del mundo donde cabe la aceptación de múltiples realidad

Otro aspecto importante que aporta el enfoque cualitativo, es que sus técnicas abordan el fenómeno en su contexto, en el espacio donde ocurren los hechos, incluyendo todos los componentes, facilitando la localización y saturación del espacio simbólico sobre el tema a investigar.

Como fundamenta García Guadilla la constitución del marco teórico, interpretativo, que sostiene a la investigación cualitativa proviene de enunciados generados de trabajos antropológicos, lingüísticos, psicológicos y sociológicos.

Articulados, de manera complementaria, brindan una lógica que permiten atender múltiples dimensiones del fenómeno. Estos principios fueron rápidamente aplicadas al campo de la investigación educativa. De esta manera, la etnografía, como técnica utilizada inicialmente en la Antropología, se ha derivado en lo que en metodología de la investigación educativa se denomina investigación participante. El objeto de la metodología cualitativa está dirigido a comprender una determinada forma de vida desde el lugar de sus hacedores, para construir un marco teórico particular. No es extraño que la investigación educativa se adhiera a esta propuesta para los estudios de las particularidades de cada comunidad educativa. Las Ciencias Sociales han desarrollado métodos y técnicas que permiten aproximarse a la situación, a las necesidades de quienes le pertenecen y a su organización. El interés de este enfoque por captar el modo de ver el mundo desde los actores, y desde allí comprender el significado de las acciones, situaciones sociales, modos de pensar, a través del análisis de lo que dicen, hacen o piensan sus protagonistas, empleando procesos de análisis del discurso y de texto sobre las expresiones verbales y no verbales, atendiendo las acciones y el pensamiento de los actores, como sostiene Buendía Eisman, lo presenta como un modo apropiado para abordar el estudio de la educación.

Las técnicas cualitativas permiten al investigador encontrar las apropiadas al objeto de estudio. Su plasticidad permite que se las utilice en múltiples niveles. En términos generales pueden aplicarse tanto en campos delimitados, donde la observación e interpretación de fenómenos abordan una sola institución o situación, hasta niveles de múltiples comunidades e instituciones sociales, como por ejemplo la relación de la escuela con otras instituciones de la sociedad.

Podría sintetizarse que los docentes encuentran aportes de la investigación cualitativa fundamentalmente en que:

- Aborda el objeto de estudio con miras a comprender e interpretar una realidad, que interactúa con un contexto más amplio, con la finalidad de derivar conocimiento y planteamientos teóricos.
- Intenta aportar a la resolución de problemas prácticos con los fundamentos de desarrollos teóricos que admiten la complementación del abordaje a través de como lo podría hacer la investigación acción, por ejemplo.
- Analiza e interpreta la información proveniente de un trabajo de campo, cuyos datos (información verbal y no verbal) consisten en experiencias textuales de los protagonistas del fenómeno o de la observación realizada en el ambiente para comprender lo que hacen, dicen y piensan sus actores, además de cómo interpretan su mundo y lo que en él acontece.
- Esta basada en la contextualización: centra la atención en el contexto antes que en alguno de sus componentes en particular. La información que recaba el investigador debe ser interpretada en el marco contextual de la situación o medio en el cual es recolectada. Es necesario relacionar permanentemente los incidentes más relevantes con el más amplio contexto social, partiendo de incidentes claves que se toman como puntos de referencia concretos y ejemplo del funcionamiento de una organización social. Se trata de descubrir lo significativo
- Es directa: la recolección de información de supone la observación del hecho en su ambiente natural. El contexto y el aspecto a ser observado no se analizan en forma separada sino que son estudiadas en su interrelación espontánea. El sitio donde ocurre el fenómeno es el centro de actuación del investigador.
- Es cualitativa: la explicación que ofrece es eminentemente cualitativa, empleando expresiones textuales de las personas participantes. Hace énfasis en la calidad antes que en la cantidad, lo cual no implica la exclusión de datos cuantitativos.
- Es intersubjetiva: trata de atender a la una intersubjetividad. Entra en el campo de investigación la subjetividad del investigador y la de los sujetos participantes.
- Es flexible: el investigador enfrenta la realidad bajo con modelos teóricos plásticos, la teoría se entrelaza con los datos en forma dinámica. Las hipótesis emanan de la situación observada y se conciben como aproximaciones hipotéticas sometidas a una constante redefinición.
- Es cíclica: las actividades o pasos pueden repiten tanto como sea necesario de acuerdo a la información que se va obteniendo. Por lo tanto es esperable que se avance al próximo paso del ciclo sin tener resuelto el anterior, ya que se trata de una construcción en espiral que permite reajustar, modificar o completar de acuerdo a las necesidades del proceso.
- Es holista: concibe la realidad como un todo en el cual cada una de las conductas o fenómenos tiene un significado en relación con el contexto global.
- Es inferencial: describe y explica una realidad haciendo inferencias, induciendo. Llegando a conclusiones acerca del fenómeno percibido.
- Trata situaciones específicas, las cuales son investigadas en forma intensiva. La explicación es válida sólo para el contexto, aunque establezca relaciones con un contexto global más amplio, sus conclusiones no son generalizaciones.

METODOLOGÍA CUALITATIVA: DISCUSIÓN DE SU CAMPO

Pero hay que aceptar que mucho se discute con respecto a la investigación cualitativa. Se la ha calificado como informal y sin fundamentos teóricos. Es probable que en la primera etapa de su irrupción en la comunidad académica no pudo fundamentar la posibilidad de compenetración con la metodología cuantitativa. Esto llevó a una confrontación metodológica. Quienes así opinaban, tuvieron la posibilidad de ver el alcance y profundidad de la investigación cualitativa para las ciencias sociales, y para su enseñanza, cuando logró una mayor consistencia. La investigación cualitativa puede conducir a elaboraciones teóricas, aceptando que pueden ser válidas sólo en contextos particulares, contribuyen al conocimiento y comprensión global de determinadas realidades socio-educativas. En los últimos años, tal descalificación ha sido progresivamente superada. Al menos para numerosos investigadores las contribuciones que la metodología aporta ha modificado la actitud descalificadora que la tildaba de investigación no científica.

La concepción cualitativa de la investigación se identifica con postulados filosóficos que van más allá de la ejecución de una metodología investigativa por parte del especialista. El surgimiento de nuevas teorías, a partir de la década de los sesenta del siglo pasado, se expresan en el ámbito educativo a través de la Nueva Sociología de la Educación, y por ende del paradigma interpretativo de investigación, en Gran Bretaña, de las Teorías de Conflicto en Estados Unidos, las Teorías Críticas en Francia y la Teoría de la Educación para la Libertad en Latinoamérica. Todas ellas crean un substrato apropiado para el desarrollo de la metodología de la investigación cualitativa de las ciencias sociales aunque los enunciados filosóficos sobre los cuales se apoya el paradigma cualitativo de la investigación se remontan a los planteamientos filosóficos de Nietzsche, Heidegger, Husserl, Bergson. Sus ideas acerca de que:

- Hay que buscar más allá de la apariencia, lo que se oculta tras la representación.
- Se sostiene el proceso hermenéutico del conocimiento. El ser humano es un ser interpretativo, pues la verdadera naturaleza humana es interpretativa.
- El método de aprehender epistemológicamente el conocimiento está en íntima

relación con las características y estructura de dicho conocimiento.

- La fenomenología, defendida por Schutz, hace énfasis en la observación de la experiencia cotidiana del mundo social.

Estas ideas se convierten en propulsoras de la transformación de lo establecido en el campo de la indagación.

Otras ideas complementaron y aproximaron estas fundantes. García Guadilla señala que la antropología y la fenomenología facilitaron la reflexión sobre la arbitrariedad que representaba el hecho de plantear ciertos modelos como «normas universales», e hizo tomar conciencia de la posibilidad de otras formas de percibir al mundo.

Cierto es que quienes se identifican con este paradigma de investigación son responsables de generar la credibilidad y rigurosidad de la metodología a través de los resultados que producen los estudios cualitativos. De ese modo el soporte filosófico, epistemológico y metodológico de este enfoque en el ámbito científico se va fortaleciendo. Las metodologías cualitativas, son plausibles de ser una alternativa o pueden sincronizarse con otras para sistematizar aproximarse a la realidad, a veces tan alejada de las formulaciones rígidas.

DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EL CAMPO EDUCATIVO.

Como señala Levinson, desde sus inicios los investigadores en educación vislumbraron en la metodología cualitativa fundamentalmente en la etnográfica, la posibilidad de descubrir detalles de la vida cotidiana dentro de las instituciones escolares. A partir de ésta, el investigador puede derivar interpretaciones y explicaciones sobre el fenómeno en estudio, por producto del uso de técnicas de análisis.

La investigación se desarrolla en educación desde hace varias décadas con tipos de investigación cualitativa que entrelazan los elementos. Estudios como los de Jacob, Atkinson, Delamont y Hammersley y el de Rockwell, permiten identificar las tendencias desde las tradicionales.

Los que mencionamos como de mayor interés para los docentes de nuestro programa son:

- Los estudios del tipo del interaccionismo simbólico estudian la vida en las instituciones escolares y ven al aula como un lugar potencial de conflictos en los cuales los protagonistas construyen estrategias de interacción. El interaccionista simbólico ve al docente y a los estudiantes como actores que interactúan por procesos de legitimación y control.
- La perspectiva descrita en el estudio de Rockwell que se refiere a la «historización» del análisis curricular y de la enseñanza para poder determinar cómo ciertas prácticas han llegado a formar parte de la docencia cotidiana, mientras que otras son sólo propuestas del sistema.

APORTES A LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

La visión del mundo educativo a partir de una interpretación cualitativa, en el ámbito de nuestras universidades, tiene cada vez más aceptación. Los propios sistemas educativos han incorporado algunos de sus enfoques y metodologías. Las tendencias alternativas del pensamiento, al aportar a una mayor comprensión del hecho educativo, acerca a los educadores. Los conceptos de: cualitativo, etnografía, interpretativo, fenomenología y holística, se van incorporando al discurso académico.

La discusión que se ha mantenido por varias décadas con relación a los paradigmas cuantitativos y cualitativos de investigación se ha ido limando. Algunos problemas, que han sido comprendidos más claramente a través de esta técnica. Los resultados de estudios desarrollados por investigadores de esta metodología han contribuido a la construcción propuestas constructivas de conflictos socioeducativos. Así, la posibilidad de emplear la esta metodología para interpretar situaciones en el contexto de la práctica educativa surge por la necesidad de explicación científica de problemáticas permanentes y nuevas, sin negar aportes de la metodología cuantitativa, por el contrario complementándose. Esto a pesar de acordar con autoras como Goetz y LeCompte han señalado ya en 1988, que la utilización correcta de la metodología de investigación educativa se ha visto limitada.

No obstante los aportes de la investigación cualitativa ya son reconocidos en la comunidad académica. En este trabajo queremos rescatar esos aportes fundamentalmente para la formación del docente universitario la que son relevantes. Implican un procedimiento de cómo construir la propia disciplina didáctica y de constitución de su propia formación en el ejercicio de la docencia universitaria.

Lo que puede verse como una limitación desde la metodología tradicional se instala como una posibilidad de comprensión y transformación de la práctica docente.

El diseño de investigación que se caracteriza por su capacidad de dar cabida a lo inesperado, a la rutina, que incluye técnicas de investigación social aplicables a una realidad siempre cambiante pasa a ser un requisito a la hora de plantearse investigar en educación.

La posibilidad de atender a un campo heterogéneo, discontinuo, con fragmentaciones, diverso, versátil, polifacético sin supeditarlo al método es lo que la educación requiere como campo de estudio. Además, es una alternativa flexible que no pretende formular generalizaciones definitivas sino que contrariamente, aspira arribar a interpretaciones de una situación específica. Esto contribuye con claridad a aceptar la complejidad del hecho educativo.

LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.

Desde el desarrollo de los programas hemos podido observar que la inclusión de los contenidos de la metodología de investigación cualitativa aporta significativamente en dos dimensiones: 1) Formación para investigar 2) Formación para enseñar.

Contenidos tales como:

- Conceptualizacion de la investigación cualitativa en el marco de la investigación educativa.
- Estudio de las Representaciones Sociales.
- Relaciones y vínculos entre investigación cualitativa y técnicas cuantitativas.
- Sus elementos y procedimientos más importantes.
- Descripción de la metodología de investigación, de carácter cualitativo, la técnica de recolección de información inscrita en esta perspectiva. Triangulación.
- Instrumento de Entrevista en la Metodología cualitativa. Sus objetivos. Ventajas y Limitaciones.
- Preparación y Realización de la Entrevista Semiestructurada y la Entrevista en Profundidad. Realización de las entrevistas Semiestructurada y en Profundidad. Características del Entrevistador y del Entrevistado. Registro. Duración. Cantidad. Lugar. Encuadre. El proceso de Análisis de Contenido de las Entrevistas.
- Investigación participante.
- La observación en el contexto de la investigación educacional. Tipos de observación. Caracterización y aplicabilidad. El observador no participante y la observación semiestructurada. Datos que la observación puede brindar y análisis.
- La encuesta. Conceptualización, tipos y relación con destinatarios. Relaciones entre la encuesta, la entrevista y la observación como instrumentos en la investigación cuali-cuantitativa.
- Diseño, prueba y evaluación de instrumentos de investigación educativa en el aula universitaria.

Estos contenidos nos acercan a los propósitos de:

a) Reflexionar sobre la problemática de la formación docente universitaria y promover actitudes científicas en relación con la docencia.
b) Conocer los elementos necesarios para la incorporación en la práctica docente cotidiana los fundamentos de las ciencias sociales.
c) Adoptar una actitud crítica respecto del desempeño docente.
d) Desarrollar habilidades para diseñar, implementar y evaluar situaciones educativas.
e) Caracterizar los procesos de aprendizaje y enseñanza en función de los roles del que enseña y el que aprende.
f) Utilizar los resultados de la investigación como criterio ordenador de la práctica.
g) Identificar distintas estrategias de enseñanza como configuraciones complejas entre el sujeto que aprende el contenido y sus modos de apropiación.
h) Reflexionar sobre los paradigmas acerca de la investigación educativa.
i) Prescribir, evaluar y analizar el hecho educativo mediante la investigación, con miras a mejorar el proceso de enseñanza.
j) Efectuar eficazmente el proceso de reproducción de las formas de intercambio simbólico de la praxis social en su práctica, utilizando la serie de técnicas de recolección de información apropiadas.

REFLEXIONES:

En nuestra apreciación, la investigación cualitativa representa una alternativa metodológica de investigación educativa que aún genera resistencias. Muchas veces se difunde de manera distorsionada en el campo de la educación. También es cierto que nos encontramos, en la bibliografía especifica, con posturas y criterios diferentes, a veces irreconciliables. Esto genera debilidades, dificulta la comunicación de resultados, genera confusión entre quienes quieren aproximarse al estudio del tema. Afectando sobre todo la posibilidad de transferir y aplicar apropiadamente las técnicas al contexto.

Sin embargo son cada vez más los trabajos que la utilizan. Parece innegable que abrió una dimensión de nuevas alternativas técnicas y un recorrido posible de ser transitado por las Ciencias Sociales, particularmente en el campo educativo. En nuestra experiencia la inclusión de los contenidos, tanto a la metodología de la investigación cuanti-cualitativa como los de sus técnicas, en los programas de formación docente ha sido considerada por los usuarios de nuestro Programa de Formación como altamente positiva. Resaltando la posibilidad de abordaje y comprensión que aportan a problemáticas educativas tales como: educación continua, educación para la diversidad, migraciones y educación, género y educación, tanto para la educación formal y sistemática como para la no formal, así como la posibilidad de teorizar sobre la práctica.

A pesar de que aún requiere mayor desarrollo cumple un importante papel al generar, desde los resultados derivados de la descripción, interpretación y explicación de una cuestión, puntos de partida para la intervención en los problemas detectados. Por lo tanto resulta útil para la investigación, formación y reflexión de la enseñanza, así como para fundamentar las propuestas educativas de intervención desde la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINSON, P.; DELAMONT, S. y HAMMERSLEY, M. (1988): Qualitative Research Traditions: A British Response to Jacob. *Review of Educational Research*, 58(2)

BUENDÍA EISMAN, L,; COLÁS BRAVO, M. P. y HERNÁNDEZ PINA, F. (1998): *Métodos de investigación en Psicopedagogía.* McGraw-Hill. Madrid

DELAMONT, S. y HAMILTON, D. (1984): Revisiting classroom research: A continuing cautionary tale en Delamont, S. (Comp.) *Readings on interaction in the classroom.* Methuen. Londres

DELGADO, J. y GUTIÉRREZ, J. (1995): *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales.* Editorial Síntesis. Madrid

DENIS SANTANA, L. y GUTIÉRREZ BOROBIA, L. (2002): *La etnografía en la visión cualitativa de la educación.* Ediciones Empresa Orbitas, CA Universidad

Pedagógica Experimental Libertador Instituto pedagógico Rural El Mácaro. Turmero, Estado Aragua. Venezuela.
GUERRERO LUZ, M. (2000): *La Entrevista en el Método Cualitativo*. Universidad de Chile.
GARCÍA GUADILLA, C. (1987): *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socioeducativa*. Fondo Editorial Tropykos. Caracas
GOTA, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1991): *Etnografía e investigación cualitativa*. Edic. Morata. Madrid.
HERNÁNDEZ SANCHO, J (1993) Visiones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidos. Barcelona
HURTADO DE BARRERA, J. (1998): *Metodología de la investigación holística*. Fundación Sypal. Caracas
JACOB, E. (1987): Qualitative research traditions:A review. Review of Educational Research, 57.

LA HISTORIA DE ESPAÑA EN EL BACHILLERATO ¿CONTRIBUYE SU ESTUDIO A LA COMPRENSIÓN DE LOS GRANDES PROBLEMAS Y PREOCUPACIONES DE LA SOCIEDAD?

Antonio Pérez García
aperez@dde.ulpgc.es
Carlos Guitián Ayneto
cguitian@dde.ulpgc.es

Universidad de las Palmas de Gran Canarias

INTRODUCCIÓN

«En la enseñanza de la historia existe, sin embargo, una tendencia abusiva a identificar lo que ha pasado con su reconstrucción e interpretación. Esta tendencia también se da cuando se realiza divulgación histórica a través de otros medios como el cine, la novela histórica, o cuando se utiliza el pasado con fines políticos partidistas del presente. La permanencia de esta tendencia es una consecuencia de la persistencia del positivismo en la historia escolar y en la divulgación histórica. La confusión entre el pasado y su interpretación es especialmente grave en la enseñanza obligatoria porque la persona que aprende no dispone frecuentemente del bagaje intelectual suficiente para saber que el pasado que conocemos y estudiamos no es el pasado tal como sucedió, sino una interpretación realizada desde el presente y para el presente». Joan Pagès, 1997

Para que el conocimiento del pasado, que se realiza a través de la enseñanza de la Historia escolar, sea significativo es necesario dotar al alumnado de los recursos intelectuales y materiales necesarios que le permitan acceder al mismo desde el análisis crítico, la síntesis objetiva y la valoración rigurosa de la información a la que accede, en un proceso de construcción de dicho conocimiento cada vez más autónomo y consciente. Ello sólo será posible si se le enseña a «pensar científicamente» integrando en el aprendizaje los factores que dan carácter científico a la investigación de las realidades históricas a las que se accede desde un conjunto amplio y variado de fuentes y evidencias.

Al valorar el grado de correspondencia entre la historia que se enseña, a partir del análisis de algunos de los factores que intervienen en la práctica educativa, y los fines que dicha enseñanza persigue, expresados en las intenciones de su currículo, han de tenerse en cuenta dos premisas acerca del por qué de su presencia, y concretamente de la Historia de España, en la enseñanza no universitaria:

- El conocimiento del pasado es indispensable para la comprensión del presente
- El motor de las sociedades democráticas lo constituye el compromiso ciudadano con la participación política constructiva, tolerante y solidaria

El currículo escolar y, particularmente, la enseñanza de la Historia han de contribuir a este fin favoreciendo el conocimiento crítico de la realidad, de sus insuficiencias y sus posibilidades de desarrollo. Según Dewey:

La devoción de la democracia a la educación es un hecho familiar. La explicación superficial de esto es que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes. Puesto que una sociedad democrática repudia el principio de autoridad externa, tiene que encontrar un sustitutivo en la disposición y el interés voluntarios y estos sólo pueden crearse por la educación. John Dewey, 1916

En este trabajo que se presenta, y que es parte de una investigación de mayor calado, se ha intentado valorar en qué medida la enseñanza de la Historia de España que se realiza en el bachillerato contribuye actualmente al logro de estas finalidades, a partir del análisis de dos factores:

- el currículo de la asignatura y los cambios que se han operado en el mismo desde la implantación del actual Estado democrático.
- Los proyectos de desarrollo curricular de la materia plasmados en los manuales publicados por algunas de las editoriales de libros de texto escolar con mayor difusión en el mercado

EL CURRÍCULO DE HISTORIA DE ESPAÑA

Desde 1975 hasta la actualidad, en todos los decretos en los que se ha regulado el currículo y los contenidos de Historia de España a impartir en el bachillerato (1975, 1992 y 2001), se hace presente de forma explícita la aceptación de que su conocimiento cumple un importante papel en la formación de los individuos como ciudadanos ya que contribuye a la comprensión de las características de la sociedad en la que se vive.

Al mismo tiempo, también se admite que el conocimiento histórico a trasmitir en la asignatura no debe limitarse a la historia política, sino que debe tender hacia la enseñanza de una historia total integrando en la misma, también, los fenómenos económicos y sociales, así como los que reflejan la evolución de la cultura y de las mentalidades.

Por otro lado, constituirá un factor de continuidad en el currículo el planteamiento de que la Historia de España que se enseñe ha de estar en continua relación con la historia internacional, en especial, con la de Europa e Hispanoamérica.

Las diferencias, a lo largo de estos años, se han planteado en dos cuestiones:

- La distinta importancia, cualitativa y cuantitativa, concedida a la historia contemporánea en la relación de contenidos de la asignatura en los distintos decretos y la diferente apreciación acerca del valor e interés del estudio de las etapas históricas anteriores para la comprensión del presente.
- La posibilidad de integrar en la asignatura contenidos que permitan acceder a la comprensión del pasado concreto de las distintas comunidades autónomas del Estado, sin que ello ponga en peligro el conocimiento de una historia «general» de España.

La variedad de posiciones desde las que se ha intentado resolver estas diferencias ha obedecido a criterios de distinta naturaleza y condición: pedagógicos (los menos), historiográficos, profesionales —a veces, incluso, con implicaciones corporativas— , pero, sobre todo, han sido los de índole política los que en mayor medida han influido en el debate. Se trata de determinar qué idea de España debe adquirir el alumnado, de su origen histórico como estado y como nación, así como de los hechos, acontecimientos y características de los procesos que han ido conformándola a través del tiempo.

La ausencia de consenso acerca de estas cuestiones ha producido cambios curriculares en un sentido u otro según el signo político e ideológico de los gobiernos que se han sucedido desde el final del franquismo, aumentando o disminuyendo los contenidos correspondientes a las etapas no contemporáneas, y posibilitando un mayor o menor grado de apertura curricular para la integración de contenidos propios de la historia local.

Desde una perspectiva didáctica el currículo reconoce, explícita o implícitamente, la necesidad de introducir modelos didácticos en los que entren en juego y se desarrollen capacidades de aprendizaje que favorezcan un proceso, cada vez más autónomo, de adquisición significativa de los conocimientos desde el análisis, la comprensión y la valoración crítica de los mismos.

De esta forma, la elaboración de los proyectos de desarrollo curricular de la asignatura debe hacer frente al reto de integrar estrategias de enseñanza y aprendizaje activas e investigativas, y al mismo tiempo respetar aquellos elementos del currículo de carácter prescriptivo y que, según la óptica desde la que se configuran, ofrecen más o menos posibilidades de apertura y adaptación curricular.

LOS MANUALES DE HISTORIA DE ESPAÑA

Del análisis realizado sobre el contenido de una serie de manuales escolares[1], que se pueden considerar representativos, y de los proyectos de concreción del currículo por ellos elaborados podrían extraerse las siguientes conclusiones:

[1] Los libros de texto analizados son los manuales publicados por las editoriales Vicens Vives, Anaya, SM. y Santillana, es decir, cuatro de las editoriales que mayor difusión alcanzan en la actualidad, en el ámbito de la enseñanza de la materia de Historia de España que se imparte en el bachillerato.

1. La relación entre el pasado histórico y la realidad presente no se aborda de forma explícita en ninguno de los manuales analizados. Apenas aparecen referencias en la información plasmada en los libros sobre esta cuestión y todo ello a pesar de que, tanto en el currículo como en la justificación teórica expresada en aquellos manuales que incluyen una introducción, dicha relación se reconoce como factor fundamental que da sentido al conocimiento de la Historia. Las únicas manifestaciones encontradas en esta dirección aparecen sólo puntualmente en algunas de las actividades de uno de los manuales -el publicado por la editorial Santillana-, pero ni son suficientes, ni la forma en que se procede a su inclusión parece didácticamente la más adecuada, ya que en ningún momento se aportan pautas para su realización.

Por lo tanto, cabe preguntarse cómo se espera que el conocimiento del pasado contribuya a la comprensión del presente por parte del alumnado si ello no tiene a renglón seguido una expresa plasmación en la didáctica de la asignatura. ¿Hemos de suponer que el alumnado de bachillerato ha adquirido ya el nivel de madurez cognitiva necesario para establecer dicha relación presente-pasado de forma autónoma? La percepción que poseemos de la actual realidad educativa nos lleva a pensar que no es así.

Entonces, si la historia de España que actualmente se enseña en el bachillerato no contribuye explícitamente a la comprensión de los grandes problemas y preocupaciones actuales de la sociedad ¿qué sentido real tiene su presencia en el currículo de las etapas educativas no universitarias? ¿Persistirá aún la concepción tradicional según la cual la función de la enseñanza de la Historia consiste en la transmisión de una idea del pasado puesta al servicio de consideraciones doctrinales de tipo político o ideológico? Si no es así habría que determinar cuáles son los factores didácticos y curriculares que intervienen en el proceso de creación y desarrollo en el alumnado de una «conciencia histórica» crítica.

La búsqueda de respuestas a estas cuestiones podría ser objeto de una línea concreta de investigación didáctica.

2. El estudio de los períodos no contemporáneos de la Historia de España en los manuales analizados ocupa entre un 30 y un 40 % de los contenidos. Ello supone un aumento de los mismos frente a la presencia que tenían en los manuales anteriores al año 2003 y es consecuencia de los cambios introducidos en el currículo a partir del 2001. Sin embargo, a pesar de ello, el debate continua abierto. Si para unos, están sobrerrepresentados, para otros, sin embargo, deberían ser tratados aún más extensamente. La excesiva politización, e incluso corporativización, del problema, ya señalada anteriormente, ha impedido centrar el establecimiento de conclusiones desde el análisis epistemológico e historiográfico de la cuestión, así como desde las opiniones y aportaciones didácticas del profesorado de historia.
3. Aunque el currículo expone la necesidad de integrar contenidos propios de la realidad histórica de las distintas comunidades autónomas en que se estructura el territorio del Estado español, éstos no aparecen integrados en los manuales escolares objeto de análisis, al menos en lo que se refiere a Canarias. Sólo en un caso —el texto de la editorial Vicens Vives— se adjunta un cuadernillo anexo sobre la historia local, pero su carácter excesivamente sintético, impide el acceso a la comprensión de este tipo de contenidos con la misma consideración y atención que se le presta a la «historia general».

Es posible, que las causas de este problema no radiquen tanto, en cuestiones ideológicas, científicas o didácticas, sino que se relacionen fundamentalmente con la intención de las empresas editoras de no afrontar la inversión necesaria para publicar manuales adaptados a cada una de las comunidades autónomas.

4. La información histórica plasmada en los manuales hace referencia tanto a la evolución política de España, como a la económica, la social y el desarrollo cultural y de las mentalidades. Sin embargo, se está aún lejos de reflejar lo que para la escuela de *Annales* sería una «historia total».

En el período analizado -De la crisis del Antiguo Régimen al Sexenio Revolucionario- hay un claro dominio de la historia política frente al tratamiento y extensión que merece el análisis de las demás variables históricas.

La información acerca del desarrollo de los hechos, acontecimientos y procesos políticos oscila entre el 50% y el 75% del total. La historia económica suele ocupar entre un 15 y un 30 % de los contenidos, y la historia social suele situarse entre 3 y el 6%[2]. Será la historia de la cultura y de las mentalidades la que se encuentra peor reflejada: hay manuales en los que ni se menciona, en otros no llega ni al 1%, y en el mejor de los casos apenas llega a plasmarse en más de tres páginas o cuatro páginas.

Por otra parte, la importancia de la historia política no radica exclusivamente en su mayor extensión. Además, serán las características de la evolución política las que se sirvan de factores para ordenar y organizar el conocimiento del pasado. En este sentido, todos los manuales coinciden en desarrollar el mismo guión para exponer el relato histórico tomándose como referencia los distintos reinados del período, encuadrando en ellos los distintos hechos históricos, normalmente referidos a las transformaciones que experimenta el poder político: cambios de gobierno, guerras, pronunciamientos, regencias, etc.

Por otro lado, la evolución política reflejada de esta manera, se centra, fundamentalmente, en la historia de las élites dirigentes. Habría que plantearse si lo político debe ceñirse exclusivamente a este aspecto y, de no ser así, preguntarse hasta que punto los reinados, las guerras o los cambios de gobierno constituyen los factores más adecuados para la organización y comprensión de los contenidos históricos.

También existen dificultades para encajar los procesos de cambio económico y social en las etapas históricas establecidas por los manuales. En general, estos aspectos se suelen tratar como unidades didácticas, temas o capítulos aparte, sin integrarse en el relato histórico junto con las transformaciones políticas. En muchos casos, su evolución se establece con marcos cronológicos diferentes: desde 1800

[2] Con la excepción del manual editado por Vicens Vives en el que representa en torno al 22% del conjunto de la información.

hasta 1930; desde 1800 a 1868; desde 1833 a 1868; desde 1833 a 1930; etc. La cuestión que se deriva de ello es si organizando de esta forma los contenidos históricos se favorece en el alumnado el desarrollo de su capacidad para establecer relaciones y comprender la interacción entre causas de distinta naturaleza en la explicación de los distintos hechos, acontecimientos y procesos estudiados.

Dicha relación entre lo político, lo económico, lo social y lo cultural no queda suficientemente clara en la información histórica expuesta en los manuales, ni expresamente tratada en el desarrollo didáctico de los contenidos que se transmiten. A veces, incluso, del análisis de algún manual se deduce que lo político actúa como motor de los cambios económicos -*la implantación del Estado liberal actúa como factor causal del establecimiento de la economía capitalista y de la sociedad burguesa de clases*-, y no al contrario, lo que no hoy en día es objeto de un debate no cerrado ¿No sería más adecuado desde una perspectiva didáctica explicar este tipo de interacciones desde un planteamiento de carácter más dialéctico?

5. El discurso histórico obedece básicamente a una misma interpretación historiográfica. También, como ya se ha señalado, se refleja en los distintos decretos que han regulado el currículo. Las diferencias entre los manuales son mínimas. Dicha interpretación es heredera de la visión de la Historia de España que comienza a plasmarse desde finales de la década de 1950, a partir, sobre todo, de la obra de Jaume Vicens Vives, y conformada por la historiografía que, continuadora de dicha obra, se desarrollará desde los años sesenta y setenta. Escuelas y corrientes historiográficas que probablemente pueden haber influido en la formación de la mayoría de los autores y autoras de los libros analizados.

Desde entonces la investigación historiográfica ha seguido avanzando al igual que los debates por ella generados ¿Por qué, sin embargo, no se refleja dicho debate en los libros de texto escolar de Historia de España? Posiblemente la respuesta haya que buscarla en las implicaciones políticas que pueden generar las distintas interpretaciones historiográficas -un ejemplo de ello sería la definición de España como estado-nación, sus orígenes, su cohesión territorial interna, etc., aspecto éste ya abordado desde la investigación didáctica por autores como Ramón López Facal (1999)-.

Tal y como se puso de manifiesto en el dictamen sobre las Humanidades elaborado por la comisión de expertos nombrada al efecto en 1998, las dificultades para establecer un consenso sobre el discurso historiográfico son enormes. Así pues, la visión de los contenidos de la asignatura que ha venido manteniéndose en el currículo, con algunas variantes en los decretos posteriores, expresaría el máximo nivel de acuerdo posible a alcanzar actualmente tanto desde el punto de vista de la historiografía y de la didáctica como, sobre todo, desde el campo de lo político e ideológico.

El resultado es un currículo estático y anquilosado, lo que no se corresponde con el carácter científico de la historia que implica una continua revisión y construcción del conocimiento generado en su ámbito disciplinar. No resulta extraña, por tanto, la ausencia en los manuales de referencias a las distintas visiones

actualmente existentes acerca de la Historia de España, ciñéndose a un relato único, no contrastado.

Habría que preguntar entonces a los investigadores, a los historiadores, si están o no de acuerdo con esta situación. ¿Qué piensan realmente del actual currículo de la asignatura? ¿Qué elementos positivos y qué carencias observan en el mismo desde el punto de vista científico?

Por último, cabría señalar que si el debate historiográfico no tiene en la actualidad un reflejo en la enseñanza no universitaria, sea debido a que no existe, quizás, suficiente interés de las editoriales de los manuales escolares en su inclusión, al no percibir tampoco una demanda expresa por parte del profesorado que imparte la materia[3].

6. En cuanto al tratamiento de los contenidos se observa:
   a) En general, el discurso histórico se basa en la narración. Son pocas las ocasiones en que los autores se detienen en la definición de los conceptos empleados, lo que dificulta que el alumnado desarrolle su capacidad de aplicar los conceptos a la explicación y comprensión de la información histórica.
   Aún así, contenidos factuales y conceptuales aparecen, casi en el mismo grado, en el desarrollo de las unidades didácticas. Sin embargo, no hay una distinción clara en el tratamiento didáctico de unos y otros. El problema que se deriva de ello es la dificultad para su estudio, ya que conceptos y hechos no se aprenden de la misma forma, sino que implican procesos distintos en los que entran en juego diferentes tipos de capacidades.
   La exposición de la información histórica se realiza con un nivel de síntesis que a veces complica la comprensión global de los procesos al no mencionarse, en ocasiones, acontecimientos que podrían aportar claves de interpretación importantes para la explicación de los contenidos.
   b) Por otro lado, los procedimientos de aprendizaje son variados pero, en general, responden al trabajo con la información histórica expuesta previamente, lo que no se corresponde con modelos didácticos que favorezcan la investigación y construcción progresivamente autónoma de los conocimientos.
   La información se expone y el alumnado la comprende, la contrasta, la relaciona y, finalmente, la retiene en su memoria. Es decir, aunque existe una preocupación porque el alumnado entienda la información, el modelo didáctico no deja de ser fundamentalmente transmisivo.
   c) En las unidades didácticas que se han analizado no se han hallado referencias a contenidos referidos a actitudes, valores y normas, a los que el currículo no se refiere de forma expresa, pero cuya presencia se hace necesaria al tratarse de niveles educativos no superiores, relacionados

[3] Lo que, a su vez, invita a reflexionar acerca de los contenidos de la formación científica y didáctica, tanto inicial como permanente, que actualmente recibe el profesorado del área.

más con la formación ciudadana que con unos estudios específicos de carácter profesional.

7. La presencia didáctica de las nociones de tiempo histórico se remite a la ordenación y secuenciación de los hechos a través de cronologías y al análisis y comentario de ejes cronológicos o líneas del tiempo.

La sucesión de hechos será tratada por separado en cronologías diferentes según sean éstos políticos, económicos, sociales y/o culturales. Son pocos los casos en que estos aparecen integrados.

A pesar su importante valor didáctico para la comprensión histórica no se explicitan nociones sobre la duración de los procesos (tiempo corto, medio y largo), ni se señalan expresamente factores de cambio y de permanencia.

La información histórica aparece agrupada en períodos cuyos referentes, como ya se ha señalado, se corresponden con la duración de reinados, regencias, guerras y presencia de partidos políticos en el poder. El guión de dicha agrupación de etapas, básicamente desarrollado por todos los manuales, es el siguiente:

1. *Marzo-mayo de 1808: crisis de la monarquía de Carlos IV y comienzo del reinado de Fernando VII.*
2. *1808-1814: Guerra de la Independencia.*
3. *1814-1833: Reinado de Fernando VII:*
   - 3.1. *1814-1820: Restauración del absolutismo*
   - 3.2. *1820-1823: Trienio Liberal*
   - 3.3. *1823-1833: Década Ominosa*
4. *1833-1868: reinado de Isabel II*
   - 4.1. *1833-1840: regencia de María Cristina*
   - 4.2. *1840-1843: regencia de Espartero*
   - 4.3. *1843-1868: reinado efectivo de Isabel II*
     - *1843-1854: década moderada*
     - *1854-1856: Bienio progresista*
     - *1856-1868: regreso al modelo político de los moderados*
5. *1868-1874: Sexenio Revolucionario*
   - 5.1. *1868-1870: Gobierno provisional*
   - 5.2. *1870-1873: reinado de Amadeo de Saboya*
   - 5.3. *1873-1874: Primera República (con sus fases federal y autoritaria)*
6. *1874: Restauración de la monarquía borbónica*

Es decir, seguimos aún enseñando una historia básicamente política en la que ocupan un lugar preeminente los reyes, las guerras, intrigas políticas y las luchas entre las élites por el poder.

8. En general, las fuentes escritas de información histórica son las que mayor presencia tienen en las unidades didácticas, empleándose más las de carácter primario que las secundarias. Su tratamiento es variado, aunque suelen incluirse cuestionarios y pautas para la realización de su comentario.

También se introducen fuentes de carácter iconográfico (pinturas, grabados, fotografías antiguas...) y se trabaja el comentario de mapas históricos.

En menor medida aparecen tablas de datos estadísticos y gráficos, incluso dándose el caso de capítulos específicos sobre historia económica, en los que no se introduce ninguna muestra de este tipo de documentos.

Sólo en uno de los manuales se aportan orientaciones para la consulta tanto bibliográfica como de páginas web, dirigidas a la ampliación de la información histórica del tema.

Las fuentes que se integran en los manuales tienen la misión didáctica de ilustrar y reforzar la información historiográfica, pero en ningún caso se pretende que sean soporte para la construcción autónoma los de conocimientos.

9. Aunque la explicación histórica es multicausal, el predominio del discurso narrativo, de la historia-relato, dificulta en muchas ocasiones la distinción tanto de la distinta naturaleza de las diferentes causas de los hechos y procesos que se abordan, como de las características de las relaciones que se establecen entre las mismas.

Las referencias expresas a las consecuencias de los hechos escasean, lo que dificulta la adquisición, por parte del alumnado, de la noción de pensar en el conocimiento del pasado como algo necesario para construir el futuro, tal como exponía el historiador Pièrre Vilar, lo que, a su vez, es factor fundamental en la contribución de la Historia de España a su formación ciudadana.

El peso de los personajes históricos en la explicación de los hechos, aunque varía de unos libros a otros, resulta reducido con respecto a la enseñanza tradicional de la Historia. En dicha explicación, adquiere mayor relevancia la influencia del conjunto de condicionantes objetivos.

También se ha reducido, con respecto a los manuales tradicionales de historia, la aplicación de calificativos para describir la personalidad y el carácter de los personajes: *«El piadoso Carlos María Isidro», «el intrigante general Serrano», Carlos IV (...) rey bondadoso, pero poco inclinado al trabajo»...*, atribuyéndole a ello, además, un peso importante en la explicación de los hechos históricos en los que dichos personajes intervienen.

Por otro lado, no aparecen elementos que impliquen la valoración crítica, por parte del alumnado, de los hechos y procesos que se transmiten en la información histórica, dificultando la construcción de explicaciones desde la empatía, lo que incide en la dificultad de posibilitar el desarrollo del interés y la motivación del alumnado hacia el conocimiento histórico.

CONCLUSIÓN

Una vez realizado el análisis y la relación del currículo de Historia de España (y su evolución desde 1975) y los distintos proyectos de desarrollo curricular que encontramos en los libros de texto, llama la atención constatar que el principal argumento esgrimido para justificar la finalidad de la presencia de esta disciplina como asignatura, en una etapa educativa no obligatoria como es el bachillerato, *«conocer el pasado para comprender el presente»*, no tiene una traducción didáctica específica en el proceso concreto de enseñanza y aprendizaje, convirtiendo dicha intención en algo abstracto, en un tipo de conocimiento que ha de surgir de forma

autónoma, instintiva y espontánea por parte del alumnado, lo que supone una significativa contradicción con las bases psicológicas y pedagógicas del propio currículo.

Enseñar una historia que contribuya a comprender la realidad actual y actuar sobre ella implica, como plantea la profesora Pilar Maestro, además de actualizar constantemente el currículo desde una perspectiva historiográfica, enseñar a «pensar desde la lógica del conocimiento histórico» y traducir todo ello en estrategias, actividades y recursos didácticos. En definitiva, en formas de enseñar y aprender que aborden expresamente el diálogo entre el presente y el pasado.

¿Cuáles son las dificultades para conseguir esto en el terreno de las propuestas didácticas y de concreción curricular que encontramos en los manuales escolares? De nuevo la reflexión del profesor López Facal puede aportar elementos para responder a esta pregunta:

> «El dilema planteado a las editoriales es que deben compaginar posiciones tan contradictorias como las enunciadas -al menos formalmente- en el currículum prescriptivo de las administraciones de una parte, y la actitud y expectativas del profesorado por otra. Su respuesta está condicionada por el mercado y han optado por productos fáciles y poco innovadores, salvo en los aspectos formales. Quedan al margen de sus intereses la innovación educativa, porque su difusión implica modificar rutinas profesionales y las ventas serían muy limitadas.»

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coord.) (1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* ICE, Universitat de Barcelona/ Horsori, Barcelona.

DEWEY, J. (1971): *Democracia y Educación.* Losada. Buenos Aires.

LÓPEZ FACAL, R. (1997): *Libros de texto: sin novedad.* Con-ciencia Social, Madrid.

LÓPEZ FACAL, R. (1999): *O concepto de nación no ensino da historia.* Tesis doctoral (inédita), Universidad de Santiago de Compostela.

MAESTRO, P. (1996): *Historiografía y enseñanza de la Historia.* Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969): *La Educación en España. Bases para una política educativa.* MEC, Madrid.

IDEAS PREVIAS SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

María Isabel Vera Muñoz
vera@ua.es
Maria Carmen Soriano López
carmen.soriano@ua.es
Francisco Seva Cañizares
francisco.seva@ua.es

Universidad de Alicante

JUSTIFICACIÓN.

El profesorado en formación de Ciencias Sociales se incorpora a las clases con unas teorías espontáneas de lo que es enseñar y aprender muy poco cercanas a la realidad de las aulas. En anteriores trabajos de los autores (Vera y Pérez, 2004b, Vera y Soriano, 2005) se han estudiado algunas de estas percepciones, y todos ellos nos muestran que es necesario conocer estas ideas y convicciones para encontrar la vía más idónea de involucrarlos en un proceso de cambio e incluso de conflicto cognitivo.

Este trabajo pretende conocer y describir las concepciones y opiniones que sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje tienen los profesores que se están formando en la Universidad de Alicante. También interesa conocer las características de los diferentes modos de entender la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Es un estudio exploratorio que se basa en la técnica de encuestas realizadas al profesorado mediante un cuestionario, y forma parte de un estudio más amplio sobre opiniones y percepciones del profesorado en formación de Ciencias Sociales.

MARCO CONCEPTUAL

Este estudio se centra en las ideas y convicciones que aportan los profesores en formación de Ciencias Sociales con el objetivo de poder abordar con más elementos de juicio su propia formación. Entendiendo dicha formación desde una perspectiva comunicativa crítica que utiliza la acción comunicativa. En este proceso no se

imponen puntos de vista individuales, pues se aceptan los mejores argumentos, de manera que de impone el entendimiento y los acuerdos a través del diálogo, las aportaciones no se valoran en función de quienes participan, sino en relación de los argumentos en que se manifiestan.

El profesorado es considerado un elemento clave en el proceso de formación de manera que son sus creencias y concepciones las que nos van a dar la pauta para entenderle mejor y conocer sus comportamientos en el aula. Nos interesa conocer porqué quieren enseñar, qué quieren enseñar, cómo y de qué manera pretenden enseñar, así como sus percepciones sobre cómo y de qué manera aprenden los alumnos y sus creencias sobre lo que supone ser un buen alumno de Ciencias Sociales.

Los futuros profesores de Ciencias Sociales desarrollan ideas sobre el mundo docente, unas veces basado en sus propias experiencias como discentes y otras, siguiendo a Osborne y Wittrock (1983), desplegando estrategias para obtener explicaciones sobre el cómo y porqué las cosas se comportan como lo hacen. Se debe contar, por tanto, con los conocimientos previos de los alumnos como punto de partida para el aprendizaje significativo a través de la nueva información que se va a aprender. Será un proceso de construcción de nuevos conocimientos a partir de los subyacentes.

Las ideas alternativas han pasado de connotaciones negativas a una terminología menos agresiva como ciencia intuitiva, teorías espontáneas o ideas previas y ha supuesto un cambio de mentalidad respecto a su función en el aprendizaje, dando lugar a sólidas líneas de investigación y de pensamiento (Campanario, 2000)

OBJETIVOS

Se pretende obtener y describir las ideas previas que sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen los profesores de Ciencias Sociales en formación, descubrir las acciones o conceptos en los que se basan y las tendencias de pensamiento compartidas entre ellos.

La prospección de ha basado en un estudio sobre la totalidad de la muestra de los alumnos, que cursaban los estudios de formación del profesorado de secundaria en la especialidad de Ciencias Sociales, y se ha plasmado en un cuestionario con escala valorativa.

La meta fundamental del estudio fue explorar las creencias compartidas de los profesores en formación de Ciencias Sociales, los marcos conceptuales que las sustentan, las tendencias de pensamiento o los tópicos que las justifican. Describir las teorías espontáneas que comparten y establecer líneas de pensamiento compartido.

Se trata, por un lado de detectar la diversidad de ideas y convicciones que sustentan los profesores y su grado de aceptación, y por otro de identificar agrupaciones factoriales sobre la misma temática, en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, tomando como referencia las diferentes valoraciones obtenidas.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio exploratorio, fundamentado en un paradigma sistémico de metodología complementaria exploratoria, descriptiva e interpretativa. La herramienta fundamental es una encuesta tipo cuestionario aplicada al universo de la población estudiada.

Los resultados obtenidos se interpretaron mediante un estudio descriptivo y un análisis factorial.

En el estudio descriptivo se expondrán las diferentes respuestas alternativas en orden decreciente según las medias obtenidas y la desviación típica.

Se realizado también un análisis factorial que permita explicar o interpretar de una manera más coherente la estructura de los resultados obtenidos de manera que nos ayude a entender el patrón de las ideas previas que sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen los profesores en formación.

Los cuestionarios han sido tratados con el paquete estadístico SPSS 12.0.

Instrumento

Para elaborar el cuestionario se ha utilizado un método mixto. Por un lado se recogieron ideas preconcebidas que sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje tenía el profesorado de Ciencias Sociales en proceso de formación, y por otro se revisaron otros cuestionarios utilizados en trabajos de investigación similares con objeto de comparar y llegar a establecer un modelo satisfactorio con los objetivos que se había propuesto la investigación. Se clasificaron las ideas en categorías y se elaboró un cuestionario cerrado con escala de valoración tipo Likert, con puntuaciones del 1 al 5.

Contenidos básicos del cuestionario

El cuestionario comprende ocho preguntas, cada una de las cuales incluye diversas opciones de respuesta o ítems, aunque no todas tienen las mismas pociones. Así las opciones varían desde las diez que tiene la pregunta número cuatro hasta las tres opciones que plantea la pregunta número dos.

En total el número de ítems utilizados en nuestro cuestionario alcanza el número de 47 enunciados y significa una manera de entender cada una de las cuestiones planteadas que no excluye los otros enunciados relativos a la misma pregunta. El encuestado debe valorar cada uno de los ítems planteados y asignar una puntuación acorde con sus ideas o concepciones sobre la temática propuesta.

Administración del cuestionario

El cuestionario se pasó al principio de las clases de la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Antes de pasarlo a los encuestados se realizó una breve explicación de los objetivos del mismo y de la manera de cumplimentar el cuestionario. Se les pidió responsabilidad en las respuestas y se les dio un tiempo máximo de 30 minutos para responder con objeto de que las respuestas fuesen más cercanas a la intuición que a la reflexión, para evitar desviaciones hacia lo «políticamente correcto».

Población

La muestra objeto de este estudio estuvo formada por el universo de todos los

alumnos, que conformaban dos grupos, que estaban cursando la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales para obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica en el curso 2005-06. Esto ha supuesto un total de 64 alumnos, no habiéndose producido ninguna mortandad muestral ni por ausencias, por respuestas en blanco o por negarse a cumplimentarla, lo que significa el 100% del total de la cohorte.

Análisis de los datos

El estudio se organizará en dos apartados fundamentales, el referido al estudio descriptivo de la muestra y el que presenta el resultado del análisis factorial realizado.

RESULTADOS

Análisis descriptivo y resultados por preguntas o ítems

Se presentan cada una de las preguntas realizadas con las diferentes opciones planteadas. Cada ítem lleva un código que indica el número de la pregunta, el número del ítem, el enunciado del mismo, la media ($\overline{X}$) y la desviación típica obtenida (s). Cada una de las tablas se ha ordenado en función de las medias y de la desviación típica obtenida.

Primera pregunta

¿Por qué deben los alumnos estudiar Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria?

Se debe estudiar Ciencias Sociales:

		$\overline{X}$	s
P1.2	Porque son necesarias para entender la sociedad en la que estamos.	4,66	,72
P1.1	Porque ayuda a la formación del individuo.	4,56	,77
P1.4	Para que conozcan su cultura y sus valores.	4,16	,91
P1.3	Porque lo impone el propio Sistema Educativo.	2,70	1,29

Los valores obtenidos en los distintos ítems son altos en general (sobre 5 de máximo). El orden en que han sido valorados expresa que los profesores entienden como valor fundamental en el aprendizaje de las Ciencias Sociales la comprensión de la sociedad, la formación del ciudadano y el conocimiento de su cultura y valores. Esto significa que se conciben las Ciencias Sociales como algo útil para el individuo y para la sociedad en la que se desenvuelve.

Segunda Pregunta

¿Por qué quieres enseñar Ciencias Sociales?

Me gusta enseñar Ciencias Sociales porque:

		$\overline{X}$	s
P2.2	Entiendo que puedo colaborar a formar individuos que conozcan su entorno y su cultura	4,42	,71
P2.4	Colaboro en la formación de ciudadanos libres y responsables	4,25	1,04
P2.3	Son importantes y todos deben conocerlas	3,83	1,13
P2.1	Ayudo a conocer datos y hechos de Geografía e Historia	3,34	1,24

La razón por la que quieren enseñar Ciencias Sociales porque desean formar ciudadanos que conozcan su entorno social y cultural y, además, sean capaces de actuar libre y responsablemente. Esto viene a confirmar las respuestas dadas en la pregunta anterior. Valoran, por encima de todo, el carácter formativo de la ciudadanía.

Tercera Pregunta

¿Qué contenidos son los más utilizados en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales?

Los contenidos de Ciencias Sociales más importantes son:

		$\overline{X}$	s
P3.4	Los que sirven para entender el mundo on que nos encontramos	4,72	,60
P3.8	Los que están relacionados con valores como libertad, justicia....	4,22	,83
P3.3	Los que ayudan a entender el papel de España en el mundo	3,97	1,13
P3.1	Los que se refieren a la Geografía e Historia de España	3,87	1,09
P3.10	Los que tienen implicaciones curriculares posteriores	3,41	1,33
P3.2	Los que se refieren a la Geografía e Historia autonómica	3,33	1,21
P3.5	Los relativos a la Historia fundamentalmente	3,22	1,16
P3.6	Los relativos a la Geografía fundamentalmente	3,11	1,11
P3.9	Los que se refieren a conceptos y hechos determinados	3,06	,96
P3.7	Los que aparecen en el currículum	2,69	1,23

Los valores dados a los distintos ítems sobre los contenidos más relevantes nos muestran que hay una clara discriminación a favor de aquellos que sirven para entender el mundo, los valores democráticos y el papel de España dentro de su contexto, de aquellos que están relacionados sólo con los conocimientos científicos o que impone el currículum.

Cuarta pregunta

¿Cómo crees qué se aprenden las Ciencias Sociales?

Las Ciencias Sociales se aprenden:

		$\bar{X}$	s
P4.4	Estimulando procesos cognitivos y fomentando ciertas actividades	4,50	,80
P4.1	Mediante el esfuerzo y el trabajo personal	3,70	1,02
P4.2	Mediante explicaciones y correcciones	3,48	1,04
P4.3	Por predisposición natural del alumno o por motivación	3,39	1,00
P4.5	Mediante la memorización de sus contenidos	2,70	1,03

En las respuestas se pueden apreciar tres grados de diferenciación entre ellas. la valoración más alta es para las Ciencias Sociales se aprenden *Estimulando procesos cognitivos y fomentando ciertas actividades*, lo que significa la importancia que debe tener el profesor en la planificación de la enseñanza, dejando en un lugar más discreto el esfuerzo y el trabajo del alumno, la comunicación verbal, las evaluaciones o la motivación. Ocupa un discreto lugar la memorización de los contenidos, aunque sigue siendo importante para los encuestados, lo que viene a confirmar la teoría clásica basada en el esfuerzo del profesorado y una respuesta más pasiva del alumnado.

Quinta Pregunta

¿Qué actividades serían más recomendables para enseñar Ciencias Sociales?

Las actividades más adecuadas para enseñar Ciencias Sociales serán:

		$\bar{X}$	s
P5.4	Las que fomentan la motivación y el interés	4,59	,73
P5.2	La contextualización y conexión con situaciones reales	4,59	,64
P5.1	El trabajo intelectual de los alumnos razonando, analizando, comparando	4,53	,76
P5.5	Las que fomentan la búsqueda de soluciones a problemas	4,53	,73
P5.3	La realización de ejercicios y prácticas para adquirir destrezas	4,34	,82
P5.6	Las que tienen que ver con los valores que sustentan a las Ciencias Sociales	4,19	1,01

La valoración de las actividades como facilitadoras de la enseñanza es alta en todos los ítems, sin embargo llama la atención la prioridad concedida a aquellas que dependen del profesor como la motivación y la contextualización, siendo menos valoradas aquellas que están relacionadas con la acción del alumnado, como el razonamiento, análisis, la búsqueda de soluciones o la realización de actividades. Otra vez recae el esfuerzo en el profesorado.

Sexta Pregunta

¿Qué proceso sigues al preparar las actividades para la clase de Ciencias Sociales?

Cuando preparo las actividades para la clase de Ciencias Sociales:

		$\bar{X}$	s
P6.9	Tengo en cuenta las posibles dificultades	4,55	,94
P6.4	Busco información en libros y otros materiales similares	4,50	,94
P6.8	Elaboro actividades con documentos sobre los contenidos	4,42	1,14
P6.5	Realizo listas de ejercicios, ejemplos y actividades de motivación	4,34	1,01
P6.3	Reflexiono sobre el proceso de aprendizaje	4,22	1,08
P6.7	Elaboro listas de ejercicios y actividades	4,20	1,16
P6.1	Visito lugares de Internet sobre actividades de Ciencias Sociales	4,13	1,25
P6.2	Tengo en cuenta unas condiciones generales fijadas previamente	4,08	1,24
P6.6	Busco información de los compañeros	3,61	1,52

Respecto al proceso seguido en la preparación de actividades todas las opciones son bien valoradas. Las dificultades son muy tenidas en cuenta en el planteamiento, la elaboración se basa en la información y la selección de materiales motivadores. Llama la atención la valoración relativa de su reflexión sobre el aprendizaje, que debería situarse en los primeros lugares, y la escasa valoración dada a la comunicación con los compañeros.

Séptima Pregunta

¿Qué situaciones te hacen sentir que realizas un buen trabajo enseñando Ciencias Sociales?

Me siento satisfecho de mi trabajo sí:

		$\bar{X}$	s
P7.2	Aprecio interés y participación de los alumnos en el aula	4,92	,60
P7.3	Hay evidencias del aprendizaje de los alumnos	4,84	,65
P7.1	Observo un buen ambiente en el aula	4,63	1,00
P7.4	Los alumnos obtienen buenos resultados en la evaluación	4,39	,97

En las respuestas sobre los signos que le hacen sentirse bien con el trabajo realizado, todas las opciones son bien valoradas aunque el interés y la participación se sitúan muy por delante de los buenos resultados en la evaluación. Quizás aquí se pone de manifiesto que la intuición docente del aprendizaje a lo largo del proceso de enseñanza es más valida que una evaluación estructurada o reglada.

Octava pregunta

¿Qué piensas que es un buen alumno de Ciencias Sociales?

Para mí un buen alumno es:

		$\bar{X}$	s
P8.2	El que se esfuerza y trabaja	4,67	,62
P8.3	Quien está motivado por la materia	4,56	,73
P8.4	El que es responsable solidario, participativo....	4,44	,91
P8.5	Quienes realizan todo lo que demanda el profesor	3,48	1,28
P8.1	Quien tiene buenas capacidades intelectuales	3,03	1,34

En las respuestas a esta pregunta nos encontramos con dos escalas bien diferenciadas, por un lado se valora al alumno que se basa en el esfuerzo, trabajo, motivación y responsabilidad y por otro, se valora en menor medida a aquel que es obediente o que tiene buenas capacidades intelectuales. Estos resultados difieren

en algunos aspectos de los obtenidos en trabajos similares (Gil y Rico, 2003), lo que nos induce a pensar que en Ciencias Sociales se valoran más las cualidades humanas que las capacidades intelectuales, en clara consonancia con las opiniones vertidas sobre los objetivos y función de la educación en Ciencias Sociales.

ANÁLISIS FACTORIAL Y CONSTRUCTOS SUBYACENTES

La solución factorial obtenida permite establecer las siguientes consideraciones (según la tabla I):

Primero: Para establecer la fiabilidad de la escala se ha calculado el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach para los 47 ítems que componen la escala, resultando de 0,911, con estructura conceptual, una vez que los resultados obtenidos en este trabajo sustentan la validez del mismo.

Segundo: Todas las variables presentan una comunalidad alta superior 0,60.

Tercero: El valor de KMO obtenido es 0.685, valor aceptable para Kaiser, Meyer y Olkin. Lo que justifica que la idea de realizar un análisis factorial es buena.

Cuarto: Todas las variables, excepto cuatro, cargan en el primer factor, las variables que no cargan son P1.1, P1.3, P5.5 y P8.4. Las cargas en este factor de las restantes variables son buenas. Lo cual permite afirmar la existencia de un factor general sobre la concepción de la enseñanza aprendizaje en las Ciencias Sociales. Este factor explica un porcentaje de varianza del 21 % sobre los factores.

Quinto: El análisis realizado proporciona 13 factores a retener, que explican un porcentaje de varianza del 75%. Para facilitar su interpretación hemos realizado una rotación de normalización Varimax con Kaiser, despreciando aquellas cargas que en valor absoluto eran inferiores a 0,40.

Tabla I: Solución factorial por componentes principales a datos de una escala de valoración de concepciones y creencias en enseñanza – aprendizaje por futuros profesores de secundaria.

Tabla I. Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Ítem	Comunalidades	Factor General	Ítem	Comunalidades	Factor General
P1.1	,724	,189	P5.2	,859	,410
P1.2.	,795	,385	P5.3	,746	,496
P1.3.	,693	,201	P5.4	,783	,528
P1.4	,754	,461	P5.5	,790	,203
P2.1	,724	,573	P5.6	,797	,488
P2.2	,765	,361	P6.1	,700	,326
P2.3	,675	,457	P6.2	,671	,444
P2.4	,727	,344	P6.3	,674	,626
P3.1	,806	,522	P6.4	,728	,546
P3.2	,724	,579	P6.5	,861	,527
P3.3	,833	,374	P6.6	,773	,534
P3.4	,714	,444	P6.7	,834	,462
P3.5	,749	,495	P6.8	,810	,567
P4.1	,845	,478	P6.9	,654	,580
P4.2	,605	,398	P7.1	,752	,495
P4.3	,808	,473	P7.2	,794	,424
P4.4	,787	,542	P7.3	,657	,313
P4.5	,870	,554	P7.4	,682	,357
P4.6	,908	,609	P8.1	,691	,342
P4.7	,690	,297	P8.2	,663	,360
P4.8	,799	,426	P8.3	,729	,506
P4.9	,710	,455	P8.4	,700	,293
P4.10	,789	,578	P8.5	,690	,455
P5.1	,784	,534			

FACTOR GENERAL:

A la vista de estos datos, podemos afirmar que los futuros profesores de Ciencias Sociales encuestados presentan una concepción global compartida sobre enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, con las siguientes características generales obtenidas del factor general:

- La razón principal para enseñar Ciencias Sociales es la de formar ciudadanos que conozcan su entorno social y cultural.
- Las ciencias sociales se aprenden estimulando procesos cognitivos.
- La satisfacción del profesor viene determinada principalmente por el interés y participación de los alumnos en el aula.
- Preocupación por parte de los futuros profesores en la búsqueda y elaboración de materiales para la realización de actividades en el aula
- El criterio prioritario para determinar cuando un alumno es bueno, es su esfuerzo, trabajo y motivación.

El factor general determina la concepción predominante en la población encuestada sobre enseñanza y aprendizaje y recoge la posición de los futuros profesores respecto a cuestiones fundamentales que afectan al currículum como son los objetivos generales con respecto a la razón para enseñar Ciencias Sociales, la motivación para enseñarlas que reside en gran parte en la respuesta positiva del alumnado, la metodología que se debe basar en la estimulación del proceso cognitivo mediante la utilización de materiales relevantes en el aula y la valoración del esfuerzo del alumnado como factor fundamental en el aprendizaje.

CONCLUSIONES

Existe una clara coherencia entre gran parte de los resultados obtenidos, tanto descriptiva como factorialmente, y que se manifiestan en la valoración de las Ciencias Sociales como instrumento fundamental en la formación de la ciudadanía.

La mejor metodología es aquella que favorece los procesos cognitivos mediante la selección de actividades motivadoras para el aula.

La satisfacción como docente se refleja en el interés y participación del alumnado en el aula y se detecta la ausencia del papel de la evaluación como instrumento de medida del éxito docente.

El criterio fundamental para catalogar a un buen alumno de Ciencias Sociales es el esfuerzo, trabajo y motivación, estimando en último lugar las capacidades intelectuales.

Los contenidos deben ayudar a entender el mundo, los valores democráticos y el papel de España en el mundo. Para ellos son conocimientos fundamentales los que se refieren a la Geografía e Historia de España conjuntamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPANARIO, J. M. y OTERO, J. C. (2000): Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18, 155-169.

GIL CUADRA, F. y RICO ROMERO, L. (2003): Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(1), 27-47.

MEDINA RIVILLA, A. y CASTILLO ARREDONDO, S. (Coord.)(2003): *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid. Universitas.

OSBORNE, R. J, y WITTROCK, M.C. (1983): Learning science: A generative process. *Science Education*, 67, 489-508.

VERA MUÑOZ, M. I. y PÉREZ i PÉREZ, D. (2002): Una aproximación al perfil inicial de los futuros profesores de ciencias sociales en Enseñanza Secundaria. En / Estepa, J.; De La Calle, M.; Sánchez, M. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. 51-68. Palencia. AUPDCS.

VERA MUÑOZ, M. I. y PÉREZ PÉREZ, D (2004a): El profesorado en formación de Ciencias Sociales y las TICs: situación y perspectivas. En Vera Muñoz, M. I. y Pérez Pérez, D. (Ed.) *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. 237-253. Alicante. AUPDCS.

VERA MUÑOZ, M. I. y PÉREZ PÉREZ, D (2004b): El futuro profesorado de Ciencias Sociales frente a las nuevas tecnologías educativas: Competencias y actitudes. En Vera Muñoz, M. I. y Pérez Pérez, D (Ed.) *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. 255-274. Alicante. AUPDCS.

VERA MUÑOZ, M. I. y SORIANO LÓPEZ, M. C. (2005): Aulas multiculturales versus profesorado unicultural. En García Ruíz, C. et al. *Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. 409-419. Unv. Almería-AUPDCS

ELABORACIÓN DE UNA BASE DE DATOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA QUE COMPRENDE UN ESTUDIO DE DIEZ AÑOS Y DOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA

Nicolás Martínez Valcárcel
nicolas@um.es
Loreto Conesa Almagro
cuorelore@hotmail.com
Pedro Miralles Martínez
pedromir@um.es
Francisca Colomer Pellicer

Universidad de Murcia

«El enseñante, atraído por las seducciones del momento, tanto si cede a ellas como si se les resiste, corre el riesgo de limitar la perspectiva de su acción: es necesario mucho saber y sentido común para ir más allá de las sugerencias de la moda e integrarlas en una visión multilateral y matizada de la educación»[1].

«Resulta sumamente difícil conocer cuál es el estado actual de la enseñanza de la historia en España en los niveles educativos secundarios. Desde el exterior, se puede hacer un análisis tanto de los curricula oficiales, como de los libros de texto que utilizan los alumnos. La Academia tiene copiosa información sobre el contenido de los libros de texto en toda España. Pero le faltan noticias sobre un elemento esencial: la actividad docente desarrollada por cada profesor en su aula»[2].

1. INTRODUCCIÓN-JUSTIFICACIÓN

Las citas anteriores sintetizan lo que es la filosofía de nuestra investigación y de esta comunicación. Consideramos que es imprescindible conocer lo que está pasando en el aula (en todas las aulas); que es conveniente identificar los procesos

[1] Louis d'Hainaut, 1985, p. 95.
[2] *Informe sobre enseñanza de la Historia*. Madrid, Real Academia Española de la Historia, 2000, punto 5.

de fundamentación que subyacen en esas prácticas (y para ello es necesario describirlas previamente); que es preciso saber cómo se han aplicado en las aulas la LGE y la LOGSE (qué prácticas son las que sería posible reconoce, para ello hay que conocer primero qué es lo que está ocurriendo en el aula y qué es lo que fundamenta esas prácticas), y, por último, es preciso disponer de fuentes primarias que puedan ser interpretadas desde distintas perspectivas y recojan dimensiones del pasado, éstas puedan ser consultadas por otros investigadores para su trabajo clarificador de la realidad.

Es satisfactorio, en muchas ocasiones, observar cómo acciones emprendidas en el pasado puedan ser consideradas relevantes en el presente. La investigación, como tal y aún más como quehacer universitario, ha estado, está y estará presente en nuestra actividad profesional, sin embargo es gratificante ver como en determinados momentos se sitúa como eje articulador, como expresamente se declara en las intenciones de este Simposio:

> «Por ello pensamos que tanto investigar y formar como formar e investigar constituyen los ejes vertebradores sobre los que hemos de construir la Didáctica de las Ciencias Sociales y con los que hemos de converger con nuestros colegas europeos»

Los cambios en educación, las reformas que se abordan en la misma, no podemos olvidar que son decisiones que en un momento se toman en el ámbito político e ideológico y que, por tanto, están transidas de valores en torno a los cuales cada concepción las esgrime e intenta llevar a la práctica con fines pluridimensionales. Una necesidad en educación, y en la enseñanza de la historia en particular, es la de disponer de investigaciones longitudinales que puedan arrojar alguna luz sobre determinados avatares del quehacer educativo en las aulas y también es importante encontrar la forma de que esas investigaciones accedan a un tipo de información de carácter descriptivo, para registrar lo que se hace y pueda no solamente ser objeto de interpretación por parte del grupo investigador, sino también para que quede como un registro, como un legajo para que otros investigadores puedan acercarse a ella (con sus defectos y virtudes) y analizar desde otras perspectivas lo que está descrito.

Esta comunicación se centrará en este hecho, en este quehacer que iniciado hace ya casi un lustro constituyó el objeto de investigación: presentar un estudio longitudinal de algunas dimensiones de la enseñanza de la historia mediante descripciones de la misma por uno de los agentes implicados, el alumnado; a la vez que elaborar un documento que permita su registro para otras investigaciones que lo tengan como su objeto de estudio.

Así pues, en esta comunicación pretendemos dar cuenta de cinco dimensiones significativas de la investigación que hemos llevado a cabo: presentar la investigación y señalar tanto la muestra como la representatividad de la población, referirnos a la técnica utilizada para obtener la información, constatar la pérdida de la información que se manifiesta claramente cuando nos referimos a descripciones de principio de los noventa (al tratarse de un estudio diacrónico), mostrar cómo han convivido a lo largo de los 10 años los dos sistemas educativos y, por último adelantar

el trabajo de accesibilidad de las fuentes y datos obtenidos (objeto prioritario de esta comunicación).

2. RESULTADOS OBTENIDOS

Presentación de la investigación. Esta comunicación, como hemos expresado anteriormente, es parte de una investigación más amplia donde se ha trabajado, desde la perspectiva de los alumnos, lo que acontece habitualmente en las clases de Historia en un conjunto amplio y representativo de institutos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Nuestra propuesta partió de tres premisas iniciales, en primer lugar aproximarnos a las prácticas habituales no alteradas por las percepciones de los docentes y discentes que están siendo investigados; en segundo lugar, elegir las técnicas adecuadas que nos permitan realizar estas observaciones en un número amplio de situaciones en las que se incluyan las prácticas renovadoras y las que no lo son y, en tercer lugar conocer y comprender lo que está ocurriendo a la luz tanto de la teoría seleccionada como de la práctica estudiada. Más concretamente, centramos nuestro estudio en las asignaturas de Historia en el último curso de Bachillerato LOGSE o en COU. Los datos obtenidos han sido alcanzados mediante cuatro bases exploratorias.

La *primera base exploratoria* y los resultados en ella alcanzados nos permitieron disponer de más de 260 relatos, que fueron objeto de categorización y formaron parte del debate en grupos de discusión, principalmente con profesorado, acerca de su experiencia didáctica de la Historia Contemporánea de España o la Historia del Mundo Contemporáneo, bien se trate de Bachillerato LOGSE o del procedente de la LGE. Toda la información proporcionada en esta primera base dio lugar a una *segunda base exploratoria*, que supuso su ampliación y profundización, y nos permitió disponer de un conjunto de relatos suficientemente amplio y detallado como para completar las descripciones anteriores, incluyendo en esta ocasión descripciones realizadas por varios alumnos del mismo profesor y ampliando el conjunto de alumnos participantes. Igualmente se profundizó en otras dos líneas, alumnos que no cursen estudios universitarios y alumnos que estén cursando actualmente estos estudios en un amplio catálogo de títulos universitarios. El total de casos recogidos fue de 885 que unidos a los 260 de la primera base suponen 1.145 casos. Un *tercer nivel de exploración* permitió, nuevamente, ampliar la investigación con 210 casos que venían a cubrir algunas de las carencias que se mostraban en las dos bases anteriores. Igualmente se procedió al estudio y categorización de las descripciones sobre cómo fueron sus clases de Historia, de acuerdo tanto con su coherencia interna como con los distintos modelos de enseñanza de la historia, junto con los resultados encontrados en la primera y segunda fase exploratoria. Por último, se ha completado esta muestra con una *cuarta base de datos*, con 177 casos y la realización de un grupo de discusión de profesores de Historia de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En este caso se centraron en determinados casos y se ha pretendido recoger aquella información que se ha detectado más sobresaliente y de la cual el número de casos analizado todavía no permite extraer todas las conclusiones que se perciben.

En su conjunto estas cuatro bases exploratorias permitieron disponer de referencias necesarias y suficientes para nuestros tres objetivos de investigación:

a) ¿Cómo es percibida la enseñanza de la historia en las aulas, con qué materiales y cómo se evalúan dichas asignaturas?
b) ¿Existen algunas diferencias entre LGE-LOGSE referidas a cómo es percibida la enseñanza, los materiales que se utilizan y cómo se evalúan dichas asignaturas?
c) ¿Ha habido alguna evolución en la percepción del alumnado sobre la enseñanza de la historia, los materiales utilizados y la evaluación en los últimos años?

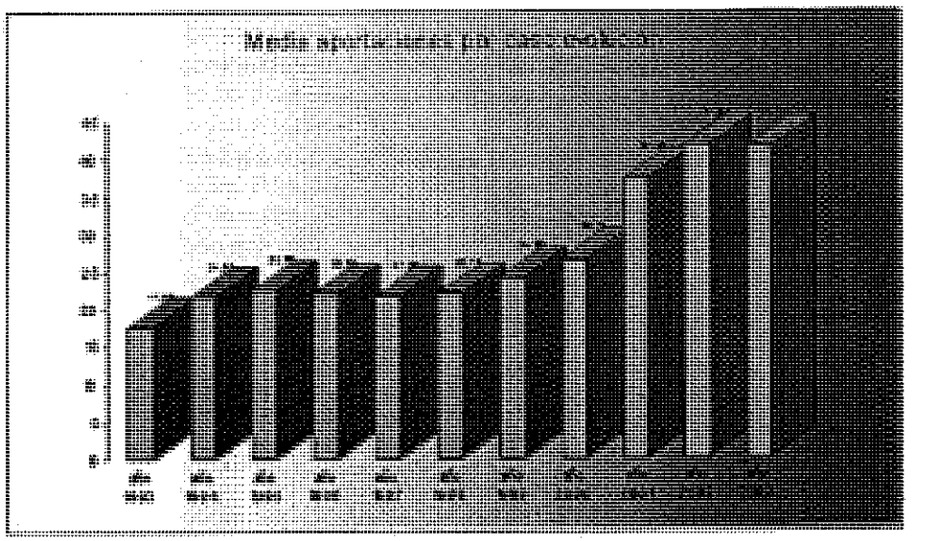
En su conjunto disponemos de 1.523 casos con 42.000 descripciones localizadas por institutos (más de 50 de la Región de Murcia y algunos de comunidades próximas), por zonas, por el año en el que estudiaba en el instituto, por los estudios que siguió realizando (todos los posibles) y por el tipo de Bachillerato que se cursó. Es un hecho valioso porque esas descripciones pueden consultarse tal y como fueron redactadas por sus autores. Además disponemos de datos que van de los años 1980 (pocos), siendo muy significativos desde 1993 a 2003. Igualmente es un material valioso porque esas descripciones corresponden en un 50% a un sistema educativo que ya no existe (LGE) y a otro que ha sido modificado (LOGSE). Todo ello, convierte a esta base de datos en un documento que, en sí mismo, justificaría todo el proyecto de investigación. Es también pertinente señalar que de los 1.000 casos previstos, hemos procesado 1.523 (el 50% más) y disponemos de otros 600 más que por falta de recursos ha sido imposible tratarlos informática y estadísticamente, así como su distribución en categorías[3].

Todo lo expuesto nos lleva, desde la prudencia razonable, a tener la conciencia del limitado uso que hemos realizado de la ingente cantidad de datos recopilados y, ¡cómo no!, a pensar que puede ser consultada por cualquier estudio que pretenda conocer, desde la visión del alumnado, lo que ocurre realmente en las aulas de Bachillerato. Es, pensamos, un legajo histórico de ese mundo social vivido en las aulas que necesita ser tratado informáticamente, depurado, e incluir los datos que todavía no están categorizados e informatizados, para que esa memoria diseminada en relatos perdidos pueda existir, con sus limitaciones y grandezas, en una base accesible y ágil de consultar por aquellos que se dedican a la investigación educativa.

Recuperar el pasado pero siendo conscientes de la pérdida de datos que lleva consigo. Las sucesivas reformas del sistema educativo van sucediéndose dejando en la práctica del profesorado y del alumnado una impronta y un recuerdo puesto de manifiesto en este trabajo, se aprecia cómo van perdiéndose sus recuerdos escolares en la memoria de los agentes implicados en el proceso educativo. La investigación nos acerca a esa *pérdida de memoria* que ocurre cuando evocamos el pasado. Al respecto, el gráfico 1 siguientes datos.

[3] Sin duda esos 600 casos no alterarán las conclusiones pero, sin duda, enriquecerían algunas categorías y subcategorías permitiendo generalizaciones más amplias que las que hemos podido hacer.

Gráfico 1. Evolución de la media de aportaciones por alumno

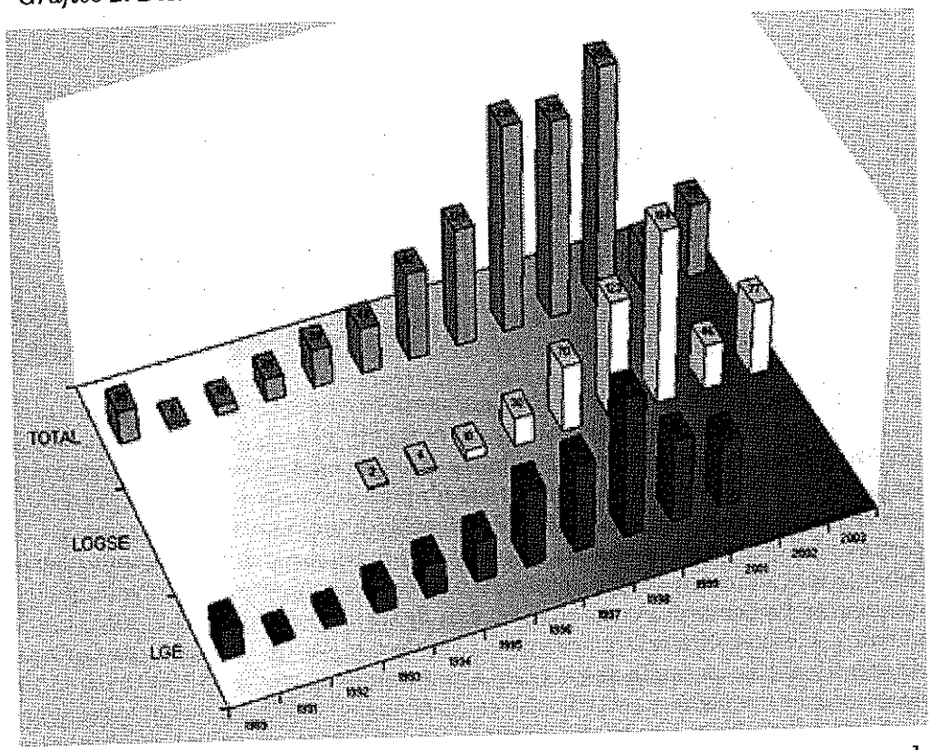


El elevado número de aportaciones nos permite disponer de una media por caso de 27,57 aportaciones. Extraída la correspondiente a LGE (24,12) y la de LOGSE (30,96), se aprecia una diferencia importante que podía deberse, en una primera lectura, a una mayor sensibilidad de los alumnos que cursan LOGSE hacia los problemas derivados de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, al coexistir los dos sistemas educativos en el tiempo, era razonable pensar que podría deberse (sin tener que negar totalmente la anterior hipótesis) al olvido que se produce en la memoria. Analizadas a partir de un número de casos significativo y por años, ciertamente valoramos que la lejanía en el tiempo lleva consigo el olvido de esas vivencias, pasando de las 17,66 aportaciones de media en 1993 a las 41,77 aportaciones de media en el 2003. La conclusión es, como bien puede apreciarse, evidente en sí misma, o vamos registrando lo que ocurre con la finalidad de anotar para luego poder recuperar el pasado, si creemos que con él podemos comprenderlo y explicar el presente o, tal vez, tendremos que renunciar en gran medida a lo que nos pueda mostrar.

Logros, recuerdos, luces y sombras de reformas educativas. La desaparición de una determinada reforma del sistema educativo genera en los agentes implicados una pérdida progresiva de la memoria de lo que ocurría real y cotidianamente en el aula. El tiempo se va encargando (lo comentado anteriormente es una buena prueba de ello) de difuminar los recuerdos, dejando solamente aquellos que son más persistentes. El tiempo puede ir volviendo opaco el recuerdo (cuando no se ha registrado o se ha hecho dispersa y selectivamente e incluso cuando no se ha tenido conciencia clara de su necesidad) produciendo una imagen más o menos deificada de lo que se hacía en las aulas. Pues bien, de acuerdo con lo expuesto,

nuestra investigación tenía como uno de sus objetivos registrar un número significativo de casos de los dos sistemas educativos: 771 de LGE, 743 LOGSE y 9 pertenecientes a casos de fuera de nuestra nación, casos que en el gráfico 2 pueden ser localizados por el sistema educativo y el año en el que se cursó el último año de Bachillerato o COU.

Gráfico 2. Distribución de los casos según sistema educativo y año de estudios



El gráfico es obvio en sí mismo. Conviene señalar que los datos que corresponde al año 1989 hay que interpretarlos como la suma de todos los anteriores, es decir, el conjunto de casos que desde 1980 se han logrado recuperar a efectos estadísticos los hemos situado en ese año.

El recuerdo y el relato como técnica de conocer lo que ocurre en las aulas desde una perspectiva cualitativa pero numéricamente significativa. El acceso a la información fue en nuestro proyecto de investigación, desde el primer momento, un problema serio (sobre todo teniendo en cuenta nuestros objetivos), así, ha sido objeto de dos comunicaciones a congresos. La narración de un hecho ha servido en el contexto educativo para dar a conocer la práctica docente principalmente basada en el profesorado (Conelly y Clandini, 1988; Goodson, 1992 y Raymond *et al.*, 1991). Conviene señalar, también, la puesta en marcha de una serie de iniciativas,

desde hace dos o más decenios, relacionadas con el ejercicio colectivo, educativo y cívico, de convocar el pasado a través de la memoria viva[4]. Son numerosas las experiencias de talleres para «recordar en grupo», que son utilizados como prácticas didácticas en educación de personas adultas[5]. Sin ser totalmente original, la técnica utilizada, reconoce su primer origen en el método cualitativo de las historias de vida, pero introduce una serie de variaciones y de elementos novedosos que son los que han dado contenido a esta reflexión, para ajustarlo a los requerimientos de nuestra investigación. Pero si ahondamos en esta técnica sería preciso hablar de algunos aspectos que explicarían mejor el origen de las aportaciones obtenidas. Los datos que se han extraído son el referente narrativo de una experiencia vivida y, por tanto, significativa que ha quedado en la memoria de los estudiantes. Cabría pues preguntarse de qué tipo de memoria estamos hablando y cómo ha sido su recuerdo o recuperación y los facilitadores de éste. Podemos señalar que el tipo de memoria que estamos utilizando es a largo plazo, declarativa, episódica y autobiográfica. Este hecho es el que da significatividad a lo contado, ya que no se restringe el recuerdo sino que el estudiante declara aquello que fue significativo para él, en relación a un tema específico, su clase de Historia del último curso del instituto. El recuerdo se hace por medio de un tema amplio con el que pueden contrastarse todas las informaciones obtenidas y valorarlas. En concreto, los recuerdos se organizan en esquemas que tienen una estructura anidada con varios niveles o subesquemas (Neisser y Linton, 1986). Así se pasa por una primera organización centrada en el *tono emocional*, un segundo nivel lo constituyen *temas específicos*, el tercero está formado por las *extensiones* o periodos concretos de tiempo, el cuarto lo marcan acontecimientos o episodios y el quinto los *detalles concretos*. Como sabemos, el recuerdo es más fácil en los primeros niveles de organización y lo más difícil de recordar son los detalles específicos. En este caso se le demanda al alumno que recuerde dentro de un tema general (vida académica), una extensión (su último año en el instituto) y más concretamente los acontecimientos o episodios relacionados con «Su clase de Historia». A partir de aquí el alumno recuerda, una vez centrado, los acontecimientos y episodios vividos y es capaz hasta de entrar en detalles específicos aunque no se le pidan.

3. CONCLUSIONES

A través de este trabajo, hemos indagado en una realidad educativa que sin duda servirá para el conocimiento de lo que hoy tenemos en las aulas, por medio de las aportaciones realizadas por los alumnos, tanto positivas como de mejora, llevadas a cabo sobre las dos reformas educativas: LGE y LOGSE. Igualmente, los datos

[4] Así, más allá de las prácticas académicas relativas a la historia oral, en algunos lugares de Inglaterra (Londres, Essex, Peckham, Manchester, etc.) se vienen celebrando actividades muy diversas en torno a los festivales denominados «Exploramos la memoria viva».

[5] También sobre esta práctica se han publicado escritos conjuntos de obreros a cargo de la Federación de Escritores Obreros y Editores Comunitarios; así como han surgido una serie de escritos de colectivos de mujeres y de minorías étnicas que han dado voz y palabra a su propia experiencia identitaria (Lawrence y Mace, 1992).

obtenidos pertenecen a cuando estaban aisladas, como cuando conviven ambas. En definitiva, describen la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Historia en Bachillerato y BUP.

La fuente primaria a partir de la cual se ha analizado esta información, es de enorme interés, pues recoge las percepciones de uno de los agentes educativos: los alumnos, sin duda el foco del protagonismo del aprendizaje, que es en última instancia el fin de la enseñanza. También es significativo señalar como es inevitable la pérdida de información, lo que hace necesaria que la misma sea recogida lo más próxima a la realidad observada, o la carga de subjetividad, más o menos inconsciente de la misma, la aparición de datos que son explicados en el contexto de la narración, para permitir la claridad o coherencia de los mismos, y el esfuerzo y esmero que durante la labor codificadora e interpretativa se ha tenido para permitir la mayor objetividad posible.

Otro problema es, sin duda, facilitar la accesibilidad a las fuentes debido a la amplia extensión, la singular audiencia interesada en su consulta (investigadores), la imprescindible financiación, como problemas más significativos.

Vinculado a lo expuesto en el párrafo anterior, está la elección del formato pertinente para la difusión del material. La extensión de los datos recogidos resulta demasiado ostentosa, y por tanto poco práctica para ser difundida en formato papel. El formato idóneo es en CD-ROM, no requiere grandes inversiones, e Internet por las enormes potencialidades que tiene y porque lo hacen un medio ágil y rápido para su difusión.

Esta fuente es, sin duda, de interés para personas especializadas, y no de interés general. Así, estos documentos van más allá de la investigación por nosotros realizada, quedando como un legajo para que otros investigadores puedan seguir trabajando por conseguir una enseñanza de la Historia en secundaria lo más eficiente posible.

Por último, sin ánimo de agotar todas las reflexiones, la presencia de dos sistemas educativos diferentes (simultáneos o no) en los casos recogidos, ha supuesto la confrontación de dos realidades sin grandes cambios, lo que nos viene a indicar que el sistema educativo, sin dudar de su poder de cambio, no lo es tanto como lo es el profesor que lleve a cabo la práctica educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2000). *Informe sobre enseñanza de la Historia*. Madrid, Real Academia Española de la Historia.

ANGVIK, M. & VON BORRIES, B., eds. (1997). *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg, Körber-Stingtung, 2 vols.

VALLS, R. (1999). De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 18, pp. 169-190.

II

FORMAR PARA INVESTIGAR

CULTURA, CAMBIOS Y OPCIONES: AL'ANDALUS Y LOS RETOS EN LA EDUCACIÓN DE LA HISTORIA [1]

Chris Husbands
c.husbands@uea.ac.uk

Dean de School of Education. Universidad de East Anglia

1. INTRODUCCIÓN: LA EXPERIENCIA DE AL'ANDALUS

El año 711 d.C., un ejército Bereber cruzó el Mediterráneo desde lo que ahora es Marruecos y llegó a España. Asentándose en la costa sur de Andalucía, los Bereberes se desplazaron tierra adentro con rapidez. A los cinco años de su llegada, el asentamiento que ellos llamaban *Antikaria* se vio influido por la cultura, tradición y arquitectura Árabe[2]. Adquirió un nombre nuevo: *Medina Antaquira*, y se ubicaba en el corazón del estado Árabe de Al'Andalus[3]. A Al'Andalus se le llegó a conocer por su tolerancia religiosa, y por sus logros intelectuales en matemáticas, medicina, botánica, geografía, historia y filosofía. Averroes -Ibn Rushd- se inspiraba tanto en la filosofía Islámica como en la de Aristóteles. Traducciones de sus obras al latín tuvieron un efecto duradero en la medicina y filosofía occidental[4] .

Al planisferio de Al-Idrisi se le considera como el primer mapa científico del mundo[5]. Al'Andalus prosperó hasta 1212, cuando una coalición de reyes cristianos expulsó a los árabes del centro de España en la batalla de Las Navas de Tolosa. El Al'Andalus árabe empezó a perder fuerzas. Medina Antaquira se convirtió en un pueblo de la frontera norte de lo que quedaba del reino árabe de Granada. Se construyeron fortificaciones para defenderla de los ejércitos de la iglesia cristiana del norte. La *Alcazaba* fue levantada dominando Medina Antaquira. A lo largo de los dos siglos siguientes, la ciudad fue atacada repetidamente por fuerzas cristianas

[1] Agradezco a los organizadores del XVII[º] Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales su invitación para preparar este texto. También estoy agradecido a Alison Kitson, Christine Counsell y a mi colega Ferry Haydn por sus considerados comentarios sobre el trabajo. Huelga decir que sólo yo soy el responsable de los argumentos e interpretaciones aquí expuestos.
[2] Kennedy, H., (1996) Muslim Spain and Portugal: a political history of al-Andalus, London & New York, Longman.
[3] Livermore, H., (1971) The Origins of Spain and Portugal London, Routledge Kegan Paul.
[4] Saoud, R, (2002) Architecture in Muslim Spain and North Africa, 756 – 1500 AD New York, FTSC; LEAMAN, O., (1988) Averroes and His Philosophy London, Routledge.
[5] Fletcher, R (1993) *Moorish Spain*, Thousand Oaks, University of California press.

durante la Reconquista, y el 16 de septiembre, un ejército dirigido por Fernando I de Aragón tomó la ciudad[6]. Medina Antaquira cambió a ser *Antequera*, el lugar de esta conferencia.

Vale la pena empezar aquí, con la historia de Antequera, ya que de la historia de Al'Andalus se desprenden grandes temas. Estos temas proporcionan una lente a través de la cual podemos examinar los retos a los que se enfrenta el profesorado de historia al iniciarse el siglo XXI. Durante cinco siglos, Al'Andalus era un almacén cultural. Era modelo en cultura, tolerancia religiosa y tradiciones de investigación[7]. En el norte de Europa entre el 700 y 1400 d.C. las tradiciones intelectuales fueron configuradas por instituciones, al principio, por grandes monasterios como Cluny y Clairvaux, y más tarde por universidades nacientes como Bolonia, Paris y Oxford. En Al'Andalus fue diferente. Distintas tradiciones intelectuales, del oriente mediterráneo, el Oriente Medio y más allá, se combinaron para dar lugar a un marcado *mestizaje* intelectual, cultural y arquitectónico. Los logros culturales se basaban, a menudo, en el trabajo de individuos que ejercían en varias disciplinas e instituciones.

Eran auténticos sabios internacionales que emplazaban sus trabajos en el contexto del más amplio mundo del comercio de la inmensa sociedad islámica. Éste era el mundo que Ibn Batuta tardó unos treinta años en viajar, explorar y describir.[8]

Pero desde el siglo XIX, de forma sistemática, hemos estado poco expuestos al contexto intelectual y cultural del Al'Andalus.[9] En el siglo XIX, al desarrollarse la cultura del nacionalismo europeo, las naciones desde España e Italia a Hungría y Polonia, buscaban definir su pasado alrededor de una herencia popular, compartida y mayoritariamente cristiana.[10] La vida de la Europa premoderna, sus rutas comerciales y sus intercambios intelectuales, fue olvidándose. Sin embargo, hoy sabemos que todo aquello era mucho más complejo. Sabemos por ejemplo, que el puerto comercial vikingo en Birka, cerca de la actual Estocolmo, comerciaba no solo con la costa Báltica sino también por rutas terrestres que atravesaban Rusia con el sur y el centro de Asia.[11] Hay firmes evidencias arqueológicas que sugieren que ya al principio de la era cristiana en Gran Bretaña, los lazos culturales y comerciales con el mundo no cristiano eran muy fuertes.[12] Hay evidencias de que en la edad de Bronce, el mar Egeo era parte de una red comercial que abarcaba desde Gran Bretaña hasta la India.[13]

[6] Glick, T.F., (1995) From Muslim Fortress to Christian Castle, Social and Cultural Change in Medieval Spain Manchester University Press.
[7] Fletcher, Moorish Spain.
[8] Mckinnon-Smith, T., (2001) *Travels with a Tangerine, Tangier to Istambul with Ibn Battutah*, London, John Murray; Mckinnon-Smith, T., (2003) *The Travels of Ibn Battutah* London, Picador.
[9] Monroe, J.T. (1970) Islam and the Arabs in Spanish Scholarship Leiden, 1970.
[10] Judt, T, (2005) Postwar: a History of Europe since 1945 London, Heinemann; Hobsbawm, E.J., (1990) Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality Cambridge, Cambridge University Press.
[11] Sawyer, P., (1993) Kings and Vikings: Scandinavia and Europe AD 700 – 1100, London, Heinemann.
[12] Logan, F D., (1992) *The Vikings in History* London, Routledge
[13] Dickenson, O., (1994) *The Aegean Bronze Age* Cambridge, Cambridge University Press.

En este trabajo, Al'Andalus y los intercambios culturales e intelectuales de los siglos VIII al XIV proporcionarán una lente a través de la cual podemos examinar la enseñanza de la historia a principios del siglo XXI. Y hay tres razones para hacerlo:

Primero, los rápidos cambios sociales y tecnológicos significan que nos enfrentamos a profundos cambios en la organización, estructura y gestión de la educación. La idea de la «escuela»-una idea subyacente en la practica educativa europea desde el comienzo de la educación obligatoria- está siendo cuestionada, y con ella, el concepto y propósito del «currículo escolar». Examinaré las presiones sobre la educación escolar al inicio del siglo XXI, y las diferencias entre la cultura intelectual, erudita, de Al'Andalus y la cultura institucional de la escolaridad.

En segundo lugar, de forma general, nos enfrentamos a retos culturales en la educación y en particular, en la enseñanza de la historia. La enseñanza de la historia en las sociedades democráticas culturalmente complejas es problemática. Analizaré los retos del conflicto e intercambio cultural, teniendo en consideración las formas en las que durante quinientos años, Al'Andalus estaba en el punto de encuentro de diferentes civilizaciones.

Por último, analizaré la pedagogía y la didáctica en un momento de profundos cambios y desafíos, y especialmente las dimensiones morales de ambas.

2. PROFESORES Y CENTROS ESCOLARES: LOS CAMBIANTES MARCOS INSTITUCIONALES

Como casi todos en esta sala, yo asistía al colegio durante gran parte de mi niñez. No crecí en una sociedad en donde las guarderías eran la norma, pero fui a la escuela primaria a los cinco años, pasé a la secundaria con once años, dejándola a los dieciocho para ir a la universidad. Esta experiencia educativa, aunque no típica para todos nosotros, era algo normal en la Europa Occidental de finales del siglo XX. Aunque yo hacía en casa algunas tareas escolares, mi «aprendizaje» formal se llevó a cabo en la escuela. Iba a la escuela para aprender de los maestros, para usar los libros de textos, para usar las bibliotecas. Y es que la escuela cumplía con varias funciones diferentes, para mí y para la sociedad: cumplía una función *cognitiva*, desarrollando la inteligencia; desempeñaba una función de *filtro*, seleccionando algunos alumnos para puestos post-escolares. Pero también proporcionaba otras funciones: una de ellas era la de *custodia*, garantizando que la sociedad supiese dónde estaban los niños cada día; además, proporcionaba una función de *socialización*, y proporcionaba también una función de *control del comportamiento*. Todas estas diferentes funciones se combinaban en la institución única de la escuela.[14]

En la actualidad, esta visión de la escuela está a sujeta a desafíos. En gran medida, pero no del todo, el desafío surge del rápido desarrollo de la tecnología y de la disponibilidad de Internet, pero también como resultado de profundos cambios

[14] Bentley, T., Fairley, C., Jupp, R., (2001) *What learning needs* London, DEMOS

sociales. En las aulas donde yo aprendía en los años 60 y 70, creíamos que los profesores sabían más que cualquiera de nosotros, de hecho, más que nadie. Sin duda, para los profesores, el desarrollo de Internet, y sobre todo la fácil accesibilidad a Wikipedia y Google, constituyen un verdadero reto. Los alumnos pueden acceder a inmensas bases de datos de información, a menudo desde sus casas; pueden saber más sobre cualquier tema que incluso el profesor mejor informado.

Pero en el sistema escolar que yo viví había otra faceta. Si los alumnos tenían respeto a los profesores, les causaban pocos desafíos. En la Europa occidental de la posguerra, las escuelas estaban repletas de un cuerpo estudiantil en su mayoría mono-cultural y con una vida familiar «*estable*». Hoy, ya no ocurre así. La mayoría de las sociedades europeas han llegado a ser más diversas culturalmente. Los cambios económicos y culturales de los últimos treinta años han debilitado a las comunidades y a las familias. En la mayoría de las sociedades, se espera que las escuelas respondan a los retos que la sociedad plantea a los niños.

En parte como resultado de estos cambios, la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) llevó a cabo en 2002 un interesante trabajo tendente a considerar posibles «escenarios» para la educación en el año 2025[15]. Para ello, la OCDE examinó los «desencadenantes» del cambio educativo, entre los que incluía: la tecnología, la cambiante naturaleza de la infancia, el cambiante rol de la familia y las cambiantes expectativas sociales de la escolarización. Se contemplaron tres amplias opciones políticas para la educación en el año 2025. La primera se describió como un intento por «mantener el *estatus quo*», la segunda se basaba en los intentos de «reescolarizar» la sociedad y la tercera en los intentos de «desescolarizarla». Para cada una de estas opciones, se contemplaban dos «escenarios» de forma tal que, en total, se contemplaban seis posibles escenarios educativos para 2025. El informe utiliza estos escenarios para planificar las implicaciones sobre el currículo, la evaluación, la autonomía, los recursos y la enseñanza[16]. Los seis escenarios son:

<table>
<tr><td>1 – Estatus Quo
a. Burocracia
b. Disolución</td><td>2 - Reescolarización de la sociedada.
a.Centros escolares como núcleos de centros sociales
b.Centros escolares como organizaciones de aprendizaje</td></tr>
<tr><td colspan="2">3 – Desescolarización de la sociedada.
a. Redes de aprendizaje.
b. Entrega al mercado</td></tr>
</table>

Figura 1: Escenarios de la Escolarización según la OCDE (2002)

[15] Istance, D. (2002) *Schooling For The Future – Trends, Scenarios And Lifelong Learning*, OECD Programme on Educational Building International Seminar on Educational Infrastructure Guadalajara, Jalisco, Mexico, 24 - 27 February.
[16] See Appendix 1

En los dos primeros escenarios, las autoridades educativas intentan mantener la estructura actual de los centros escolares como instituciones. La OCDE prevé que esto desembocaría o en la «burocratización» o en la «disolución». En el modelo *burocrático*, las autoridades extienden el control sobre el currículo, los exámenes y las calificaciones, desarrollando fuertes medidas encaminadas a supervisar el sistema escolar y a reforzar el control sobre el mismo. En el modelo de *disolución*, los intentos de las autoridades por extender el control no hacen más que aumentar los problemas, dando lugar a que en los centros escolares con más desafíos, resulta cada vez más difícil la captación de profesores, y el sistema escolar se colapsa por el doble peso ejercido por el control central y las dificultades de reclutamiento.

En los dos siguientes escenarios, los centros escolares se reconfiguran de manera distinta. Uno se los imagina encargándose ante todo de *funciones de cuidado social*: dado que el aprendizaje puede ocurrir efectivamente fuera de ellos usando las tecnologías, los centros escolares se concentran en aquellas cosas que hacen bien, y en particular, en sus relaciones con la comunidad. En cuanto al currículo, hay un mayor énfasis en la ciudadanía y el aprendizaje afectivo –efectivamente, los centros escolares llegan a ser el «pegamento» para la sociedad después del colapso de otras organizaciones comunitarias, además de las familiares y religiosas. En el cuarto escenario, al currículo escolar le ocurre lo contrario, en lugar de poner su acento en la ciudadanía y la custodia, los centros educativos pasan a ser *organizaciones de aprendizaje*. Desarrollan habilidades para «aprender a aprender», con un enfoque marcadamente psicológico, más que social.

En el último escenario, los centros escolares pierden importancia ya que la sociedad empieza a desescolarizarse al desempeñar otras instituciones muchas de sus funciones. En la primera variante, el aprendizaje se traslada fuera de ellos, hacia *redes de aprendizaje*. Los profesores y los alumnos ya no están atados a los centros. La relación entre profesores y centros se debilita. Los profesores se convierten en profesionales, como los abogados o los asesores administrativos, cuya habilidad reside en la capacidad de trabajar con diferentes grupos de diferentes maneras, haciendo uso extensivo de las tecnologías. En la última modalidad, el control de la educación pasa del estado al mercado, en tanto que son las empresas las que desarrollan sus propios modelos educativos que aplican de múltiples formas, pero al que sólo acceden aquellos que puedan costearlos.

Este escenario es un complejo conjunto de modelos, y aunque difícil de comprender al principio, sin duda da que pensar. Es posible que cada uno reconozca alguna de estas tendencias en su propia experiencia. El informe de la OCDE argumenta que su propósito no es prever sino provocar la reflexión y el pensamiento sobre los desencadenantes del cambio educativo. Ahora bien, ¿qué se desprende de sus conclusiones en relación a la enseñanza, al aprendizaje de la historia, y a la preparación de su profesorado? Y, ¿qué les hubiera parecido a los eruditos de Al'Andalus?

Probablemente, podrían sentirse cómodos con los elementos conceptuales planteados unos mil años más tarde por la OCDE. Estarían acostumbrados a un mundo de incertidumbre institucional y de rápidos y amenazantes cambios

intelectuales y culturales. Entenderían que los recursos con los que tenemos que responder a este mundo residen en nuestra capacidad de interpretar la complejidad a partir de tradiciones enfrentadas. Entenderían que los retos de un rápido cambio social y cultural exigen una mente culturalmente sensible.[17]

Sea cual sea el pronóstico de la OCDE, nuestro actual modelo de formación del profesorado resulta insuficiente. Los profesores de historia necesitarán tener en cuenta numerosos aspectos de su asignatura y lo que éstos podrían aportar al currículo: su rol en la educación social, el lugar de su didáctica en los diferentes ámbitos, o la contribución de la historia a la educación global de los niños. No será suficiente dotarlos sólo con conocimientos del pasado y con las habilidades didácticas necesarias para impartir ese conocimiento. Necesitaremos desarrollar diferentes tipos de profesores de historia y diferentes tipos de formación para tales profesores.

3. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL CONTEXTO CULTURAL

Robert Stradling ha escrito un interesantísimo estudio sobre la enseñanza de la historia europea del siglo XX para el Consejo de Europa[18]. En él señala que los currículos de historia en Europa no han permanecido estáticos. En la década comprendida entre 1950 y 1960, la mayoría de los programas escolares de historia se detuvieron en 1914 ó 1918. Desde la década de los 70, la mayoría de los programas de historia abarcaban la Segunda Guerra Mundial y la aparición de la Guerra Fría. En los 90, los programas más recientes incluían la ruptura de la Unión Soviética, sus consecuencias para los países de la Europa Central, así como sus repercusiones mundiales. En su práctico y detallado análisis, Stradling muestra las maneras en que los programas de historia, ya fuesen temáticos o cronológicos, han tratado de proporcionar al alumnado un marco organizador que le permitiese encontrar sentido al mundo, así como su lugar en él.

En Europa Occidental, las narraciones de los años 60, 70 y 80 eran bastante claras. Los temas subyacentes de la historia –tanto en la escuela primaria como en la secundaria- tenían dos vertientes. Por un lado, los programas escolares de historia cumplían una función nacional: servían para desarrollar la comprensión de unas historias nacionales comunes. Así, en Italia la historia escolar contemplaba a Garibaldi, a Manzini y la unificación de mediados del siglo XIX. En Francia, la revolución de 1789 jugó un papel central. En Inglaterra, el programa concedió el papel central al desarrollo del estado de bienestar de mediados del siglo XX, como respuesta a las deslocalizaciones sociales de la industrialización. Por otro lado, los programas desempeñaban una función internacional más amplia. Por toda Europa Occidental, el tema clave era lo que se ha llamado la «larga guerra civil Europea» de 1914 a 1945[19] y en especial, la victoria sobre el fascismo. En la Europa de

[17] Collins, R., (1983) *Early Medieval Spain: Unity in Diversity, 400-1000* (New Studies in Medieval History) London, Macmillan.
[18] Stradling, R (2001) *Teaching twentieth century European history* Strasbourg, Council of Europe Publishing
[19] Hobsbawm, EJ. (1995) *Age of extremes: the short twentieth century, 1914-1991* London, Abacus.

mediados del siglo XX, la historia escolar, cumplió por tanto una importante función de socialización nacional: sirvió para desarrollar un mapa del pasado, un marco de referencia[20] organizado en torno a las narraciones dominantes de la historia reciente. En este aspecto, la historia escolar en las escuelas europeas no se diferenciaba de la historia escolar de cualquier otro lugar, como demuestra el análisis aún válido de Marc Ferro[21].

Sin embargo, encuentro una limitación en el análisis de Stradling. Es cierto que realiza unas observaciones didácticas relacionadas con múltiples cuestiones. Por ejemplo, muestra cómo los currículos de historia utilizan ideas subyacentes para desarrollar conceptos claves. Muestra, cómo los historiadores utilizan conceptos de segundo orden[22] como «revolución», para explorar las complejidades de determinadas cuestiones como «cronología», «causa» o «cambio y continuidad». Muestra también cómo los profesores de historia pueden hacer uso del debate y la simulación para estudiar cuestiones sensibles y complejas. Sin embargo, en mi opinión, la limitación se relaciona, curiosamente, con la fecha de publicación de su libro y con la historia de Al'Andalus. Stradling señala que en la mayoría de los países del Consejo de Europa, los programas fueron revisados en los años 90 para analizar el colapso de la Unión Soviética, pero no hace ningún análisis de los programas que reemplazaron a los de los años 60 y 70. No considera, por ejemplo, cómo se interpretó la experiencia de 1989 en las diferentes versiones nacionales de los currículos de historia, ni cómo los programas de los años 90 trataron la Guerra Fría en el contexto más amplio de la historia europea. Sospecho que podemos adivinar la razón; quizás fuese una cuestión menos importante de lo que podría haber sido; explicaré lo que quiero decir.

En la escuela, la enseñanza de la historia debe articularse en torno a grandes ideas. Necesitamos que nuestros alumnos desarrollen mapas coherentes del pasado que les permitan comprender el mundo que han heredado. En *What is History Teaching?*[23] señalaba que los historiadores utilizan un lenguaje semi-especializado para dar forma al pasado: hablamos del Renacimiento como un concepto artístico, pero también para definir un periodo de la historia europea, entre 1450 y 1600 más o menos, aunque cuanto más profundo y más sofisticado llega a ser nuestro análisis, menos útil llega a ser este concepto, y muchos otros. También señalo que muchos de estos términos tienen una limitación cultural: los libros de texto de historia ingleses siempre han contemplado el «Motín de la India», un término que en la India no significa nada. Alison Kitson ha mostrado cómo los profesores de historia en Irlanda del Norte luchan para representar el pasado en una sociedad dividida[24]. Podemos cuestionar cualquier programa escolar por la manera en que utiliza el

[20] Rogers, P. (1987), 'History as a frame of reference'. in C. Portal (ed.), *The history curriculum for teachers* London, Falmer.
[21] Ferro, Marc (1984) *The use and abuse of history: how the past is taught*, London, Routledge Kegan Paul.
[22] Lee, P.J. (1984) 'Why learn history?' in Dickinson, A., Lee, P.J., and Rogers, P., eds, *Learning History*, London, Heinemann.
[23] Husbands, C (1995) *What is History Teaching?* Milton Keynes, Open University Press.
[24] Kitson A., (2004) 'An Analysis of How History Textbooks Produced in Northern Ireland Handle Controversial and Contested Aspects of History and the Extent to Which They Reflect Political Change and the Needs of Social Reconciliation', see http://www.cceia.org/page.php/prmID/109

lenguaje y las ideas para describir el pasado, por la manera en que identifica acontecimientos y fechas claves, o por la manera en que organiza el conocimiento. En los años 60 y 70, los currículos contemplaron el periodo entre 1914 y 1945 como una Guerra Civil Europea con implicaciones mundiales, no obstante, en la actualidad, Eric Hobsbawm nos sugiere que la guerra civil europea empezó en 1914 y terminó en 1989[25].

A la luz de todo esto, ¿cuáles son las ideas y las fechas claves para estructurar los programas de historia europea? Dicho de otra forma, ¿cuál es la base efectiva del conocimiento histórico para un profesor de historia europea?, ¿qué se necesita saber para enseñar historia en el siglo XXI en Europa?

Esta es una cuestión, que como he sugerido, podría haber cambiado rápidamente después de la publicación del libro de Stradling. En los días posteriores al 11 de septiembre de 2001 (11-S), los profesores de historia comentaron que sus alumnos les asediaron con preguntas del tipo: ¿Por qué habían sido atacados las torres gemelas? ¿Cuáles eran las causas históricas, políticas, globales? Por lo que a nosotros nos afecta, nos sugiere muchas otras cuestiones: ¿qué trascendencia tendrán los acontecimientos del 11-S para quienes diseñen los programas de Historia para la siguiente generación?, ¿acabó el 11-S, con la forma de contemplar el pasado de los programas de historia de los años 90?, ¿el ataque a las torres gemelas fue un «acontecimiento histórico mundial» comparable a por ejemplo, al lanzamiento de la bomba atómica sobre Hiroshima, o a la colocación por Lutero de las 95 tesis en la puerta de la iglesia de Wittenberg en 1517? Por supuesto, es demasiado pronto para saberlo. Fred Halliday ha argumentado que las consecuencias del 11-S tardarán un siglo en ser analizadas- y si es así, entonces podríamos suponer que durante el próximo siglo, los profesores de historia estarán enfrentándose en sus aulas con las cuestiones culturales, metodológicas y de contenido derivadas del mismo[26]. Por otro lado, Gwyn Prins sugiere que el 11-S no fue más que una etapa del menguante terrorismo global que se disparó tras la aparición del Frente Popular para la Liberación de Palestina en 1968-1971.[27]

El currículo de historia siempre ha dado forma a la manera en que el presente contempla el pasado: podemos mirar atrás, al pasado, o con nostalgia, como una era dorada, o como un barrizal del que nos alegramos haber escapado. Estas narraciones siempre delimitan, sin embargo apuntalan los currículos de historia nacional. Si la enseñanza de la historia depende de un mapa coherente del pasado, ¿cuáles son entonces los conceptos claves, los temas y las cuestiones que conforman el núcleo de ese mapa para los niños y profesores de ahora? Antes sugerí que a mediados del siglo XX, el diseño curricular utilizaba dos soportes para conformar esa opinión: las narraciones de identidad política nacional y las narraciones de política internacional. Así, los alumnos franceses aprendían sobre 1789 (La

[25] Hobsbawm, E. J.: (1995) *Age of extremes: the short twentieth century, 1914-1991* London, Abacus; Hobsbawm, E.J., (2001) *Interesting Time*, London, Abacus.
[26] Halliday, Fred. *Two Hours that Shook the World: September 11, 2001, Causes and Consequences*. London, Saqi Books, 2001.
[27] Prins, G.: (2002) *The Heart of War: On Power, Conflict and Obligation in the Twenty-First Century* London, Routledge.

Revolución), 1914, 1945 y 1958 (La Vª República); mientras, los alumnos ingleses aprendían sobre 1830 (El Great Reform Act), 1914, 1945 y 1948 (El Servicio Nacional de Salud) y el Fin del Imperio a principios de la década de los 60, y así sucesivamente.

Seguramente, el diseño curricular en el siglo XXI será diferente. El concepto de «nación» que ha apuntalado los currículos del siglo XX parece inadecuado, erosionado por la masiva movilidad de finales de siglo, que ha dado como resultado una enorme diversidad cultural, como nunca antes se había observado en las escuelas europeas, así como por las estructuras cambiantes de las agencias y organizaciones internacionales.

Esto es trascendental ya que, por supuesto, las fechas que he estado usando deliberadamente en esta revisión son todas insignificantes en sí mismas. En la historia, las fechas son sólo referencias de ideas más amplias. Los niños ingleses aprenden sobre 1066, no por la importancia en sí de 1066 sino porque el acontecimiento contribuyó fundamentalmente para reorientar la atención de Inglaterra –que se alejó de un combate con Escandinavia en el norte, hacia un combate de nueve siglos con Francia y Alemania. Los niños franceses aprenden sobre 1789 por el significado totémico de la Toma de la Bastilla en el desarrollo de la conciencia nacional. El desarrollo del proyecto curricular americano de historia, *Facing History and Ourselves*, nos recuerda que la enseñanza de la historia es sobre todo una «empresa moral»[28]. Ahora bien, si no está clara la función que jugará en ella el año 2001, quizás tampoco esté clara la función que jugará el año 1453- año de la caída de Constantinopla[29]. Si no podemos definir la forma en que serán presentados los acontecimientos del 11-S, sí que podemos percibir su recuerdo cautelosamente: que podemos interpretarlos estos acontecimientos, en una línea que arranca en 1453, como un símbolo de lo que Huntington ha llamado el «choque de las civilizaciones»[30]. Y entonces esto, más que como la extraordinaria construcción de valiosas sociedades multiculturales en Europa desde 1945, lo veremos como el desencadenante clave: o el conflicto cultural como la gran idea, o la cooperación cultural. En otras palabras, los currículos de historia, y la preparación de los profesores de historia deben prestar tanta importancia a las experiencias de Al'Andalus como a la fecha final del Imperio Bizantino. La agenda para la enseñanza de la historia en el siglo XXI debe ser una agenda basada en la moral, tanto como en el conocimiento.

4. PEDAGOGÍA, OBJETIVOS MORALES E INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE HISTORIA

Los desafíos son complejos: nos enfrentamos a retos al responder a la manera en que las escuelas están cambiando, nos enfrentamos a retos en las decisiones culturales que tomamos en la presentación del pasado a la siguiente generación. En 1995, John Slater, quizás el mejor pensador inglés sobre el currículo de historia

[28] http://www.facinghistory.org/facing/fhao2.nsf/main/about+us
[29] Runciman, S.: (1990) *The Fall of Constantinople 1453* Cambridge, Cambridge University Press.
[30] Huntington, S. P, (1996): *The clash of civilisations and the remaking of world order* New York, Touchstone Books.

de su generación, escribió para el Consejo de Europa un libro de profunda importancia sobre la enseñanza de la historia. En *Teaching History in the New Europe*[31], analizó cómo los dramáticos cambios políticos de 1989-1991 cambiaron el contexto de la enseñanza de la historia. «Europa», nos recordó, «es compleja, contradictoria, arbitraria y constantemente cambiante»[32], y argumentó que por implicación, el currículo de historia necesita cambiar también. Hacia el final de su libro, Slater sugirió algunos objetivos de la enseñanza de la historia en una «nueva Europa»[33].

La carrera profesional de John Slater se fundamentó en la *práctica* de la enseñanza de la historia. Siendo profesor de historia, fue durante veinte años uno de los Inspectores Escolares de Su Majestad. Esta experiencia tanto en las aulas como en la política nacional, combinada con su profunda perspicacia humana, le permitió comunicarse con claridad con los profesores. Para Slater, «el pensamiento histórico no socializa, sino que, primordialmente, abre la mente»[34], para «reducir nuestros malentendidos e ignorancia del mundo emplazándolo en contextos de cambio»[35]. Una parte de los mejores trabajos sobre la enseñanza de la historia en los colegios ingleses se han preocupado por situar detalladas narrativas y explicaciones de acontecimientos en el contexto de temas y cuadros más amplios[36]. Sin embargo, Slater sitúa este rol de contextualización junto a otros: «la historia nos proporciona procedimientos con los que autentificar declaraciones hechas sobre otros seres humanos»[37]. El uso de evidencias para autentificar opiniones e interpretaciones sigue siendo uno de los rasgos que constituyen la contribución distintiva de la historia al currículo. Para Beverley Labbett, era éste aspecto de la evidencia, casi exclusivamente, lo que proporcionaba una especificación del currículo de historia[38].

Slater también era consciente de los propósitos sociales y morales de la enseñanza de historia. Consideraba que la historia tiene «una función oposicional compensatoria», y fue crítico con los intentos del gobierno para eliminar este aspecto de la historia escolar. En 1988, en un discurso impartido en el Instituto de Londres en los inicios del Currículo Nacional Inglés, argumentó que «si la historia no garantiza actitudes y aspiraciones, es una condición necesaria, si no suficiente, que pueda permitirnos hacer elecciones documentadas. No puede garantizar la tolerancia aunque quizás le de unas armas intelectuales. No puede mantener abiertas las mentes cerradas, aunque quizás puede dejar en ellas un persistente grano de duda»[39]. El pensamiento histórico es un componente necesario, si no

[31] Slater, J., (1996): *Teaching History in the New Europe* London, Cassell, Council of Europe.
[32] Slater, *Teaching History in the New Europe*, p. 18.
[33] We have analysed these in detail in Husbands. C., Kitson, A and Pendry, A (2003) *Understanding History Teaching*, Milton Keynes, Open University Press, chapter 2.
[34] Slater, J. (1989) *The politics of history teaching: humanity dehumanised?*, London, Institute of Education, p. 16.
[35] Slater, *Teaching History in the New Europe*, p. 126.
[36] For example, Riley, M., (1997) Big stories and big pictures: making overviews and outlines interesting *Teaching History 88*, pp 20-22.
[37] Slater, *Teaching History in the New Europe*, p. 135.
[38] Labbett, B.D.C., (1979) Towards a curriculum specification for history, *Journal of Curriculum Studies*, 11, 2, pp, 125 - 137.
[39] Slater, The politics of history teaching, p. 16.

suficiente, de la sociedad civil[40]. Finalmente, Slater sugirió, la historia sirve para «grabar la diversidad y complejidad de los logros humanos.....los altos, los bajos, la banalidad y las contradicciones del comportamiento humano». Por su parte, el investigador Americano Sam Wineburg considera que «el conocimiento histórico maduro nos enseña a....ir más allá de nuestras breves vidas y del breve momento de la historia humana en el que hemos nacido. La historia educa («se dirige hacia fuera» en latín)[41] (Wineburg, 2001).

Desde principios de los 90, Slater esbozó una agenda escéptica y profundamente humanística para la enseñanza de la historia en las prácticas educativas de la «nueva Europa». Desde entonces, los contextos para la enseñanza de la historia se han oscurecidos; las experiencias de Srebrenica y Rwanda[42] son sólo un severo recuerdo de los lados más oscuros del conflicto contemporáneo. Aún así, la agenda de Slater para la formación de profesores de historia sigue siendo sólida: un compromiso con la historia como una práctica de contextualización, impulsada por la evidencia, que afirma la dignidad e individualidad de las personas, y sus luchas, a menudo contra fuerzas abrumadoras, para lograr sus metas, permitiéndonos comprender los «altos, los bajos, la banalidad y las contradicciones del comportamiento humano». Grant Bage desarrolla el argumento en su riguroso estudio del papel de la historia en las escuelas primarias[43]. Bage entiende la historia escolar como una manera de conectar la comunidad escolar con la comunidad más amplia. Le preocupan las imposiciones de los diseñadores de currículos, los modelos racionales de construcción curricular que ven la historia como algo que se da a los niños en ordenados bloques. Nos recuerda que «la historia no puede y no «sobrevivirá» en los currículos escolares si llega a estar aislada...y estática». Bage concluye su exposición argumentando que la enseñanza de la historia prosperará cuando se de:

«más control local del currículo; un reconocimiento del lugar de la historia en la enseñanza de toda clase de asignaturas; una valoración de la historia como una actividad interdisciplinaria; un compromiso con los postulados críticos, diversos, pero confiados de identidad y nacionalidad; y un reconocimiento del grado de independencia del currículo de los maestros y alumnos»[44].

A partir de todo esto es posible dibujar una compleja agenda para la formación de profesores de historia, al inicio de lo que podría ser el más desafiante de los siglos para la humanidad: necesitamos reconocer que las escuelas serán transformadas de maneras que sólo podemos imaginar. Esto significa que necesitamos desarrollar currículos de historia que vayan más allá de los actuales modelos de escuela y de aprendizaje. Necesitamos reconocer que la manera en que elegimos y organizamos el contenido depende poderosamente de cómo entendemos

[40] Edwards, M., (2004) *Civil Society*, London, Polity Press.
[41] Wineburg, S., (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Philadelphia, Temple University Press.
[42] Honig, J. W., and Both, N., (1996) *Srebrenicia: Record of a War Crime* Harmondsworth, Penguin; Polman, L., (2001) *We Did Nothing* Harmondsworth, Penguin
[43] Bage, G., (2001), Thinking Histery 4–14: teaching, learning, curricula and communities London, Routledge Falmer.
[44] Bage, *Thinking History* pp, 151, 154.

la relación entre el pasado y el presente, lo que significa que el conocimiento de la asignatura no puede permanecer ni estático, ni sin valor. Necesitamos reconocer que las contribuciones curriculares y pedagógicas de la historia son siempre intentos provisionales, lo que significa que la formación docente debe explorar las delicadas relaciones entre la asignatura, los estudiantes y la sociedad. Necesitamos, sobre todo, ver la enseñanza de historia, y la formación de profesores de historia como una empresa social y moral, como Slater concluye su libro: *no hay evidencia de que los alumnos traduzcan su conocimiento del pasado a un entendimiento del presente, a no ser que el pasado este explícitamente relacionado con circunstancias actuales*[45].

Justo después de los sucesos del 11 de septiembre de 2001, los alumnos hicieron preguntas difíciles a sus profesores de historia[46]. Los alumnos sabían qué había ocurrido -las constantes repeticiones en la televisión de los aviones chocando con los rascacielos les enseñaba eso[47]- pero querían que sus profesores se lo explicaran. Querían que los profesores de historia les ayudaran a comprender qué podía haber producido tal acto. No está claro cuántos profesores les pudieron ayudar. Todos tenemos huecos en nuestra comprensión de la historia. Todos hemos aprendido nuestra historia en escuelas y universidades que han centrado su atención en algunas partes del mundo, y en algunas experiencias históricas a expensas de otras. El gobierno Británico emitió nuevas directrices a las escuelas, con el objeto de asegurar que no detuvieron su enseñanza de la historia Europea, y especialmente la alemana, en el año 1945[48]. La enseñanza en un mundo cambiante implica serios desafíos para los profesores de historia. Al cambiar el mundo, nuevos fenómenos reclaman nuestra atención. Algunos conflictos terminan, otros empiezan. Se resuelven algunos problemas mientras que otros surgen. Si la historia escolar sirve para ayudar «al alumnado a traducir su conocimiento del pasado en un entendimiento del presente»[49], entonces el lenguaje y los conceptos operativos de la enseñanza de la historia necesitan reflejar la manera en que el mundo está cambiando.

De esto, pienso que se derivan varias cosas. En primer lugar, el contenido del conocimiento de una valiosa enseñanza de la historia no es ni fijo ni estático. Los profesores de historia necesitan oportunidades para continuar explorando, refinando y desarrollando su entendimiento de la historia, en el contexto del mundo en el que la enseñan. Esto, creo, implica más que proporcionarles las oportunidades para seguir aprendiendo sobre la historia; no es sencillamente que necesitan desarrollar su conocimiento del tema[50] sino que necesitan explorar su asignatura en relación con la conexión entre su asignatura, las necesidades de sus alumnos, y el mundo

[45] Slater., *Teaching History in the New Europe*, p. 146.
[46] Husbands, Kitson, and Pendry, *Understanding History Teaching*
[47] Prins, *The Heart of War*
[48] See http://www.qca.org.uk/downloads/adapted-unit-german.pdf (accessed 29 December 2005); http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/4553782.stm (accessed 29 December 2005)
[49] Slater, *Teaching History in the New Europe*, p. 146.
[50] Shulman, L. S., Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform,» *Harvard Educational Review* 57, nº. 1 (1987): 1-22

más amplio. Si esto es así, entonces el desarrollo de la capacidad de los profesores de historia para investigar y explorar su enseñanza en contextos de cambios es, en sí mismo, un componente clave en la formación de profesores de historia. En Inglaterra, hemos establecido las competencias prácticas en las aulas como el núcleo de la formación docente desde hace casi dos décadas[51]. Para ello, los colegios y las Escuelas Universitarias de Educación establecen relaciones formales para impartir la formación docente. Este enfoque unitario sobre las competencias docentes ha producido avances significativos en la capacidad de los profesores para planificar, organizar, impartir y asesorar el aprendizaje en las aulas. Quizás, lo que pueda haber sido sobrepasada es la manera en que la formación inicial de los docentes necesita no sólo desarrollar el conocimiento del tema del nuevo profesor, sino también proporcionar la base intelectual para revisar y desarrollar ese conocimiento, al transformarse las escuelas, el aprendizaje y el mundo en el cual se sitúan. Necesitamos asegurar que los profesores noveles desarrollan sus habilidades intelectuales y su capacidad para investigar y desarrollar su conocimiento del tema, y su capacidad de comunicarlo a lo largo de sus carreras.

He intentado situar este argumento tanto en el espacio como en el tiempo, en Europa y en Al'Andalus, en el siglo XXI y el siglo XII. Podemos encontrar otra figura clave trabajando en Al'Andalus. En un tiempo en que la historia en gran parte de Europa era una simple crónica, Ibn Khaldun fue el primer historiador en intentar desarrollar leyes generales que explicaran el alza y declive de las civilizaciones. En su obra *Prolegomena*, una introducción a su inmensa historia universal, de siete tomos, Ibn Khaldun abordaba la historia como si fuera una ciencia práctica y desafió la lógica de muchas versiones históricas anteriormente aceptadas. En este sentido, él fue el primer filósofo moderno de historia, el primero en entender la provisionalidad del conocimiento histórico, y su susceptibilidad al cambio[52].

[51] Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting C., and Whitty, G., (2000) *Teacher Education in Transition: Changing Professionalism?*, Buckingham, Open University Press
[52] Lacoste, Y., (1984) *Ibn Khaldun: the birth of history and the past of the Third World*, London, Verso.

Modelos	Aprendizaje y gestión	Gestión y gobierno	Recursos e infraestructura	Profesores
1a Burocracia	Acento en los currículos y las calificaciones. La clave de la contabilidad es el asesoramiento	Se centra en presiones de contabilidad, con énfasis en la eficacia	ICT absorbido por la infraestructura existente. Los recursos permanecen limitados	Un claro *corpus* de profesores que se preocupa por el *estatus*, por medio de crecientes recompensas
1b Disolución	El grave déficit de profesores impacta en las respuestas, algunas de ellas muy innovadores	Gestión de crisis, especialmente para resolver los déficits. Se desarrolla un competitivo mercado internacional de enseñanza	Los fondos van a los salarios para intentar atraer a los profesores, limitando otras funciones	Déficits en áreas difíciles. Se incrementan las recompensas pero hay presión para ajustar condiciones de servicio para contrarrestar la disolución
2a Escuelas como centros sociales claves	El enfoque del aprendizaje se amplía, enfatizando sobre la ciudadanía. Emplazamiento no formal para el trabajo escolar	Dirección compleja al interaccionar las escuelas con la comunidad. La dimensión local del poder de decisión es fuerte	Instalaciones de las escuelas abiertas a la comunidad. Hace necesario inversiones	Núcleo de profesionales de enseñanza de alto rango, con formas de contratación variadas. Los roles se difuminan con otros grupos alrededor de este núcleo
2b Escuelas como Organizaciones de Aprendizaje	Aprendizaje enfocado hacia el conocimiento, no en la agenda social. Elevado enfoque en pedagogías que respalden el aprendizaje complejo	Jerarquías planas, utilizando equipos y redes. Enfoque en normas de calidad, no en inspección	Inversiones en todos los aspectos de la escolarización, especialmente en el desarrollo profesional	La enseñanza tiene un fuerte enfoque de R&D y CPD
3ª Redes de aprendizaje	Escuelas reemplazadas por redes de aprendizaje; fuertes nexos entre estos centros y la comunidad	Autoridad difusa; aprendizaje impartido a través de complejas redes	Menos instalaciones públicos, con ICT respaldando redes de centros de aprendizaje	Ninguna dependencia de profesionales llamados "profesores", pues surgen nuevos profesionales de la enseñanza
3b Modelo de mercado	Aprendizaje determinado por compradores, incluyendo empleadores. Enfoque en resultados no cognitivos	Al tomar fuerza los modelos y el mercado, hay pocas autoridades del servicio público de educación	Los mercados de aprendizaje determinan los niveles de recursos. Altos niveles de desigualdades	Se crea un nuevo profesional del aprendizaje en los mercados educativos

LA ARTICULACIÓN INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN EN FRANCIA EN LAS POSICIONES ACTUALES DE INTEGRACIÓN DE LOS IUFM[1] EN LA UNIVERSIDAD: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA.[2]

Anne Le Roux
anne.leroux@caen.iufm.fr
annick.le.roux@wanadoo.fr

Profesora de Geografía en el IUFM de Basse-Normandie y de la Universidad de Caen

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos hoy en esta situación crucial de integración de los IUFM en la Universidad que va de nuevo, después de 17 años, a cambiar la norma de la formación de los profesores en Francia. Mientras que la universitarización de la formación se efectúa de forma diferente según los países europeos, los IUFM son una especialidad muy francesa. Efectivamente, en la mayoría de los países europeos, salvo Suiza donde existen las *Hautes Écoles Pédagogiques*, la formación del profesorado se lleva a cabo en la Universidad (España, Italia, Suecia, Gran Bretaña, Bélgica...)

El Ministerio francés quiere pues alinear la formación del profesorado francés con el modelo europeo. Esta confirmable universitarización se inscribe en un contexto internacional y europeo de profesionalización del oficio de enseñante. Es pues necesario que estos dos conceptos (profesionalización y universitarización) alimenten la reflexión que podemos hacer sobre las didácticas de la historia y de la geografía, y la formación en estas didácticas.

Nos parece importante situar los grandes rasgos de la historia de la articulación de la investigación y de la formación concernientes a la historia y a la geografía.

[1] Instituto Universitario de Formación de Maestros

[2] El trabajo que se presenta aquí se inició en las Jornadas de Estudios Didácticos de Historia y de Geografía en el INRP (Lyon, noviembre de 2005) Se trata de analizar cómo Francia, en un contexto de universitarización y de profesionalización crecientes, ha pasado de un modelo aplicacionista y deductivo de formación a un modelo integrador. Se presentan las dificultades encontradas y se esboza un balance crítico.

Esta historia permite efectivamente enderezar un estado de las experiencias del informe que hemos construido, concerniente a la investigación sobre la formación del profesorado, sobre la articulación investigación-formación del profesorado. Ésta resulta del proceso que integran a la vez posiciones institucionales muy fuertes, así como posiciones científicas y profesionales. Todo esto nos lleva a plantear un cierto número de cuestiones en este contexto de integración de la formación de los enseñantes franceses en la Universidad. No hay que decir que estamos muy interesados por la situación y por las observaciones de nuestros colegas españoles...

Se trata aquí de examinar la investigación en el marco de su articulación con la formación, es decir, ¿dónde están hoy en Francia las investigaciones realizadas sobre la formación del profesorado? Y ésta no es la misma pregunta: ¿La investigación está, ha estado, o debe estar en el centro de la formación? ¿La investigación puede ser un dispositivo de formación? Estas preguntas superan muy ampliamente el simple problema de la articulación entre la teoría y la práctica. Plantean en particular la cuestión de la difusión de las investigaciones que se han llevado a cabo, de la transferencia de los resultados de estas investigaciones en la formación; efectivamente, en tanto que formador uno tiene que estar informado de estos resultados para poder apropiárselos, integrarlos para poder transferirlos en el contexto de formación en el que uno se encuentra.

Está la cuestión que recientemente también ha planteado P. Perrenoud en una obra colectiva *Entre sens commun et sciencies humaines*[3] (2004), acerca de la transposición «pragmática» de estos resultados de investigación en procesos de formación: hacer estos resultados no sólo aceptables, sino integrables, utilizables a la vez para los formadores y para los formados. En la introducción de esta obra hay una constante: los alumnos de formación inicial y profesional tienen tendencia hoy a rechazar la teoría, a rechazar la conceptualización de las prácticas, no porque esto sea inútil, sino porque esta transposición de los resultados de investigación, de los conceptos relativos a la formación y a la enseñanza no es adecuada, a la vez profesionalmente y estratégicamente en los dispositivos de formación. Hay que temer enormemente que la universitarización no conduzca efectivamente a una separación entre los investigadores por un lado y los prácticos por otro.

Nuestro primer objetivo es presentar una trama cronológica de todos estos procesos de investigación sobre la formación del profesorado de historia y geografía, sobre los procesos de articulación de la investigación y de la formación en la formación del profesorado, y por esta razón nos dejaremos llevar cada vez más – para una mejor comprensión de nuestro mensaje- a posicionar esta formación del profesorado de historia y de geografía en el contexto general de esta formación (documento1) Así pues, vamos a examinar el proceso de formación a partir de los años setenta (esta reflexión de la investigación sobre la formación comienza después de 1968 en Francia) y a articular estos procesos en la problemática siguiente: *la epistemología de los conocimientos* de los formadores y de los formados en estos diferentes periodos, los *conceptos* al uso, los *modelos de formación* en la articulación

[3] *Entre sentido común y ciencias Humanas*

teoría-práctica, los *planes* de formación, los *dispositivos* de formación, el *profesor en formación*, el *formador*, los *protagonistas* de la investigación, y finalmente los *resultados* y la *validación* de la investigación. Hemos cruzado esto con un proceso cronológico que hemos dividido en periodos, no artificialmente, a pesar de las apariencias, según los años 1970, 1980, 1990 y 2000. Primero porque los años 70 cubren la «formación clásica» -no universitaria- en las Escuelas Normales para los enseñantes de primaria y en los Centros Pedagógicos Regionales para los enseñantes de secundaria. Los años 80 han integrado a aquéllas desde 1984 en el dispositivo la formación continua, lo que permite examinar la investigación llevada sobre la articulación formación inicial-formación continua. El año 1990 ha conocido la experimentación de los IUFM, y así pues una primera universitarización de la formación (hay profesores-investigadores en los IUFM mientras que no había en las Escuelas Normales) Finalmente los años 2000 ven cómo el Ministerio confía a los rectorados el magisterio de la formación continua (2001) y éste publica un nuevo pliego de condiciones sobre la formación del profesorado de primaria y de secundaria (2002) Los planes de formación que entonces comenzamos a implantar ya están puestos en tela de juicio debido a la futura integración de los IUFM en la Universidad.

Para esta síntesis, nuestras fuentes se apoyan en primer lugar sobre nuestro itinerario personal y la mirada que sobre él podemos alcanzar desde la distancia (Le Roux, 2001) Tenemos también las obras a las que les remitimos: la obra de M. Roumégous (2002) que contiene muchas informaciones relativas a la historia de la formación y de la investigación sobre la didáctica; las actas de los coloquios INRP y en particular los de 1990 que están dedicadas a *La formación en las didácticas de la historia y de la geografía* (único coloquio que hayamos tenido que trate específicamente sobre la formación de los enseñantes), los informes de investigación que figuran en las *referencias* del documento 1 (no podemos más que constatar una subida en poderío de las publicaciones puesto que, de dos referencias en los años 70, pasamos a más de diez a partir del año 2000) y todas publicadas; el informe Prost sobre *La investigación en educación en Francia*[4] (2002) y *Entre sentido común y ciencias humanas*[5] (2004) y finalmente los trabajos de Maurice Tardif que hemos tenido ocasión de encontrar en Bienne (2003) y en Caen (2004)

Hemos optado por un plan que parte de la situación actual; en la segunda parte daremos rápidamente una vuelta sobre los procesos de construcción de esta articulación investigación-formación (las continuaciones y las rupturas de los años 1970 a 2000); y en la última parte, en el marco de la integración de los IUFM en la Universidad, volveremos sobre estas posiciones que deben permitirnos situar nuestra reflexión sobre la formación de los enseñantes de las didácticas en un futuro muy cercano.

[4] *La recherche en éducation en France*

[5] *Entre sens commun et sciences humaines Entre sentido común y ciencias humanas*

1. - LA SITUACIÓN HOY: UN ESTADO DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN (AÑOS 2000)

1.1- El contexto general.

Partimos, evidentemente, del contexto general para situar las cuestiones disciplinares que nos planteamos en Francia.

Actualmente la formación de los enseñantes franceses se hace en los IUFM. En la palabra IUFM tenemos «U» y «FM». La «U» reenvía a la autonomía de los IUFM con relación a la Universidad. Un IUFM es un establecimiento universitario autónomo con respecto a la Universidad, lo que lo sitúa en un «entre-dos» institucional. Así pues, el IUFM no está en el organigrama de la Universidad.

«U» quiere decir también que en los IUFM, desde 1990 –primer año de su experimentación– hay profesores-investigadores en la formación de los enseñantes. Precisemos inmediatamente que todos los profesores-investigadores de los IUFM no son profesores-investigadores en educación y en formación: éstos no representan más que un tercio del total. Estas estadísticas son nacionales y las encontraremos en el informe Prost y en los datos de la *Conferencia de Directores de IUFM*. Por el contrario, todos estos investigadores están adscritos, como los otros, a los laboratorios de la Universidad. Los investigadores en formación y en educación están adscritos allí a Ciencias de la Educación o, cuando son didactas, están adscritos a veces a laboratorios disciplinares (es, por ejemplo, el caso de los geógrafos: así en Caen, estos últimos están adscritos a un laboratorio de geografía social y simplemente asociados al laboratorio de Ciencias de la Educación; en otros sitios, esto puede suceder al contrario...) Pero si hay profesores-investigadores en los IUFM no hay, salvo alguna excepción –punto importante para los colegas españoles– equipos de investigación de nivel (rango). Los equipos de investigación de nivel están en la Universidad, salvo excepción de algunos IUFM. Por el contrario, ahora mismo incluso tenemos ¡quince años de práctica, de experiencia, de presencia de profesores-investigadores-formadores en la formación de profesorado!

En la palabra IUFM tenemos también FM «Formación de Maestros». Hoy los IUFM a partir de una circular de julio de 2001 ya no tienen totalmente a su cargo más que la formación inicial; ya sólo son prestatarios del servicio de la formación continua que está administrada por el empresario, a saber, los rectorados. Es decir, que ya no son los ejecutores, al estar bajo la autoridad –particularmente financiera– de estos rectorados. La formación inicial abarca dos ámbitos: por una parte la preparación para las oposiciones, por otra parte la formación profesional.

La formación inicial disciplinar (preparación para las oposiciones) concentra mayoritariamente a los profesores-investigadores pero muy poco a los de formación profesional donde son una minoría; esta formación efectivamente se confía más a profesores de prácticas, formadores de IUFM o formadores asociados, profesores de colegio e instituto. Estos dos años de formación inicial obedecen a un pliego de condiciones nacional (abril de 2002). Este texto precisa que se trata de una «formación profesional de carácter universitario» que se apoya sobre «el principio de alternancia»; se trata de formar «profesionales de la enseñanza», de ayudarles a «construir su identidad profesional», de integrar con coherencia los contenidos de formación a los contenidos disciplinares», «de integrar las aportaciones de la investigación». Deben ser integrados también los «instrumentos didácticos» específicos de cada materia, los «instrumentos epistemológicos y la historia de la materia». Hay que adquirir «competencias esenciales» (Cf. los textos oficiales relativos a las «misiones del enseñante» tanto en primaria como en secundaria (1995/97), que son un primer referente de competencias transversales) Se trata de hacer de los enseñantes «especialistas de los aprendizajes». Las disposiciones están en este pliego de condiciones de disposiciones alternativas, entre la teoría y la práctica, que hacen alternar presencias en el centro y cursos de prácticas asistidas y/o en responsabilidad y que colocan en el centro de la formación profesional el análisis de las prácticas profesionales, la memoria profesional, la resolución de problemas profesionales, la investigación de la construcción de la reflexión en los enseñantes a formar. Nos encontramos pues explícitamente aquí, en esta corriente de profesionalización del oficio de enseñante, lo que desarrollan los IUFM, una dinámica de formación que quiere articular la universitarización y las prácticas profesionales de formación

En este contexto general, conviene también señalar que en los IUFM existe una multiplicidad de protagonistas y de estatus: maestros-formadores de escuela elemental, profesores de escuelas, profesores agregados y certificados a tiempo completo IUFM, profesores asociados a tiempo parcial, profesores asociados a tiempo compartido, formadores ocasionales; además, los profesores investigadores... o sea, una multiplicidad de estatus, un mestizaje de investigadores-prácticos y simples prácticos que, sobre el papel, constituyen una gran riqueza que no habría que perder al entrar en la Universidad. Pero en estos estatus tan diversos, los intereses, sin embargo, no son siempre convergentes, ni los salarios, ni las condiciones de trabajo...

Este contexto general plantea en el momento actual algunas cuestiones. La primera es la que reenvía a la cuestión del *continuum* de la formación inicial. ¿Qué hay por encima y por debajo de la formación inicial? Por encima, la *pre-profesionalización* en la Universidad es sólo minoritaria, más bien excepcional. Después, la formación inicial está dividida en dos: preparación para las oposiciones, desempeñada prioritariamente por los profesores-investigadores de los IUFM y de la Universidad –salvo en las pruebas «sobre dossier» o pruebas «profesionales»– y la formación profesional, las tres desempeñadas mucho más por los formadores, finalmente, la entrada en el oficio, cuya gestión vuelve al empresario, es decir al rectorado y en la cual los IUFM, según las situaciones ya no son más que prestatarios del servicio de seguimiento de estos jóvenes enseñantes. Así el continuum formación inicial-formación continua ya no está asegurado (a partir de una circular de julio de 2001)

Una segunda cuestión, que es muy francesa: ¿qué estatuto para las didácticas de las disciplinas? La didáctica de la historia está reconocida por las Ciencias de la Educación pero no por los historiadores; la didáctica de la geografía está reconocida

por los geógrafos, pero cuando se trata de trabajar sobre la didáctica de la geografía en un IUFM, ya resulta mucho más complicado puesto que nuestros colegas geógrafos de la Universidad querrían entonces reenviarnos a Ciencias de la Educación ... Las didácticas de la historia y de la geografía tienen un problema real de reconocimiento científico e institucional, lo que coloca a los profesores-investigadores en situaciones poco claras, difíciles, que hay que reconquistar cada día.

La tercera cuestión concierne al reconocimiento por la Universidad de lo que podemos llamar la «investigación aplicada», esta investigación que está en la interfaz de la investigación fundamental (que tiene el reconocimiento universitario/ académico, validada científicamente en la LDM, la «habilitación para dirigir investigaciones», y de la investigación-desarrollo/investigación-innovación/ investigación clínica/investigación tecnológica... que es una investigación «para la acción», es decir una investigación que desarrolla instrumentos transferibles a situaciones de formación o de enseñanza. Intermedia entre las dos, está esta investigación «aplicada», «acción» que es una investigación a la vez irrigada por la investigación fundamental, que puede producir conocimientos fundamentales y esta investigación-desarrollo, etc. que produce instrumentos. Esta investigación-acción en los años 1970-1980 es la desarrollada por el IPN, después el INRP. Estas investigaciones-acción están bastante desarrolladas en los IUFM (bajo diferentes nombres: formación-investigación, formación-acción...) y están dirigidas... o no, por profesores-investigadores, no son conocidas fuera del propio IUFM de adscripción excepto si hay publicaciones (que en general son raras) y el gran problema es que no se coordinan entre los IUFM y sobre todo no están reconocidas por la Universidad. Este «reconocimiento» supone en efecto que se bascule hacia el lado de la investigación fundamental. Antoine Prost hace además con respecto a este tema propuestas sobre «investigaciones contextualizadas», es decir, investigaciones a la vez en la acción, para la acción y que estén irrigadas por una investigación fundamental. Este «no reconocimiento» parece, ahí también, muy francés y frena las iniciativas.

Finalmente, la cuarta cuestión es la de las relaciones con las Ciencias de la Educación. Algunos geógrafos de la *Asociación Francesa para el Desarrollo de la Geografía* (AFDG) han podido rebelarse aduciendo que los didactas de la geografía están sometidos necesariamente a las Ciencias de la Educación, mientras que al mismo tiempo los didactas de la historia están adscritos por necesidad a Ciencias de la Educación...

En el marco de la futura integración está claro que ciertos departamentos de Ciencias de la Educación verían con muy buenos ojos, a partir de ahora, coordinar, animar, dirigir las investigaciones en educación y en formación y en particular ¡las investigaciones en didáctica en la Universidad con/junto a/contra los IUFM!.

Finalmente, el lugar de la investigación en educación y en formación en los IUFM se encuentra en desfase con el que debería tener a partir de los textos de fundación (ver *infra*). En la situación actual, la formación inicial está en el centro (documento2) adscrita –más o menos, aunque más bien menos que más– a la

investigación y a los profesores-investigadores, minoritarios en los IUFM; está adscrita cada vez más a la formación de formadores, pues los IUFM han comprendido finalmente que la apuesta por la formación de los formadores es fundamental para desarrollar la investigación en educación y en formación y para mejorar la calidad de la formación, incluso si la formación de los formadores no está ya en el texto fundador de los IUFM. Esta formación inicial tiene cada vez un mayor vínculo con la formación continua tal como hemos explicado. Encontramos, pues, dos polos en tensión, encontrándose en medio el IUFM: el polo del empresario, es decir, el polo del Rectorado y del Ministerio que controlan la formación continua y que querrían tener cada vez más mano en la formación de formadores; y el de la universidad que busca recuperar un determinado número de profesores-investigadores para mantenerlos en terrenos disciplinares o en el campo de las Ciencias de la Educación pero no en esta interfaz, precisamente, con la formación inicial. Y todo esto sin decir que la posición del investigador del IUFM es hoy muy incómoda. Al ser profesor-investigador, doctor o investigador «no habilitado» es descuartizado entre la Universidad, el Rectorado, el IUFM, en el centro de un conflicto institucional *de facto*; tal como es descuartizado entre «la» especificidad del trabajo de un profesor-investigador en un IUFM y la Universidad donde se ejerce ya una bipolaridad entre las Ciencias de la Educación y los campos disciplinares (historia o geografía)

También entre todos estos polos ¿convendría defender la especificidad de la investigación sobre la formación de los enseñantes? Que se trate de:

- **la especificidad del ángulo de estudio**: aprendizaje, aprehensión y apropiación de un oficio, construcción de una profesionalidad dentro de unas perspectivas disciplinares y transdisciplinares.
- **la especificidad del campo de estudio**: el terreno, la práctica, la experiencia de los actos profesionales y de los trámites de cambio.
- **la especificidad de la producción**: contribución a la construcción de una práctica profesional reflexiva y distanciada de todos los protagonistas.
- **la especificidad del destinatario de la producción**: los protagonistas sociales de la institución.
- **la especificidad de una investigación finalizada**: ayudar al aprendizaje y a la maestría de las competencias de unos y de otros para el cumplimiento de su misión, que concierne al alumno, al estudiante, al cursillista de formación inicial, al profesor de formación continua o al formador mismo.

Todo esto plantea la cuestión de las relaciones entre la investigación en los IUFM y en la Universidad que -en el marco francés- termina por hacerse o bien en un clima de colaboración, de asociación, de competencia de territorios, o incluso ¡de exclusión!

Queda señalar por último que no existe una «política general» de los IUFM concerniente a la investigación en educación y en formación. Y ¿qué pasará en los IUFM integrados con las didácticas de las disciplinas, con las investigaciones sobre la formación, con esas investigaciones en colaboración, participativas, de acción, de innovación, etc.? El informe Prost denuncia ya la fragmentación, la dispersión, la ausencia de política general de esta investigación en educación y en formación

en Francia, ¡y no sólo en los IUFM! Dice también En lo que atañe a las didácticas de las disciplinas, dice también que es en los IUFM donde esa investigación y la de la formación se realizan más. Propone pues reflexionar sobre una «red» nacional de estas investigaciones de educación, sobre una «red» de investigaciones en los IUFM ... en lugar de en el INRP.

1.2 – En las disciplinas, historia y geografía

Estamos hoy en el paradigma de la profesionalización de los enseñantes por la formación (documento 1) En geografía los conocimientos de los formadores y de los formados se refieren a la geografía ciencia social contemporánea, a la epistemología y a la historia de la geografía científica y escolar (desde que hay una prueba «profesional» en las oposiciones) Esto ha modificado a la vez considerablemente la cultura de los formadores y a los formados mismos; estos últimos se han iniciado en la epistemología y en la historia de las disciplinas científicas y escolares más allá de su formación profesional, en la preparación para las oposiciones, eso si no han llegado a ser ellos mismos formadores de los más antiguos.

Los conceptos al uso en la formación están centrados en el análisis de las prácticas, los conocimientos profesionales, los conocimientos prácticos, los conocimientos de acción, la reflexión, la identidad profesional, los sistemas de concepciones del enseñante, las normas de la enseñanza de la geografía, la relación con el conocimiento, etc. Según los IUFM, estos conceptos están, al parecer, en el centro de la formación profesional en dosis variables. En cuanto al modelo de articulación teoría-práctica, éste se inscribe cada vez más en el modelo de alternancia *práctica-teoría* llamada *integradora*, que integra a la vez la cultura epistemológica y profesional de los formados, de los formadores, de los investigadores. Entre los formadores, no hay que olvidar a los tutores ni a los consejeros pedagógicos que en su totalidad son formadores de IUFM en su totalidad y que tienen prácticas y necesidades de formación que no pueden ser ignoradas.

Los planes de formación han integrado todos esos datos en el centro de la formación: el análisis de las prácticas (incluidas las didácticas), la memoria profesional, la resolución de problemas profesionales, la construcción de la reflexión, la formación de los formadores. Añadamos que actualmente se trabaja mucho más a menudo que antes con referentes de competencias.

El profesor en formación es cada vez más un protagonista, un sujeto, una persona a quien se trata de enseñar por medio de la reflexión a distanciarse de sus prácticas; un protagonista profesional, lo sabemos hoy, cuyas lógicas de la acción son múltiples, complejas y frágiles. No existe «el» profesor en formación. Sólo hay individuos en formación que deben construir su «propia forma»: formar es ayudar a un sujeto a encontrar «su» forma (M. Develay, 2004, en un tribunal de HDR)

En cuanto al formador, en principio es didacta, a menudo práctico/enseñante. Los profesores-investigadores de didáctica son poco numerosos, como los prácticos-investigadores. La función del formador en ese contexto es la de ser él mismo en posición de reflexión, transmisor de los resultados de investigación, traductor de

estos resultados que integra en los procesos de formación, integrador, mediador; él mismo se forma en formación de formadores; él mismo debería también ser investigado e... investigar.

Así, los protagonistas de la investigación pueden ser profesores-investigadores, prácticos-investigadores, formadores de centro y de terreno, incluso profesores... La gran diferencia con el pasado es que ya no hay –o sólo excepcionalmente– un inspector en estos grupos de investigación IUFM/INRP. Nos encontramos entre formadores, y ya no hay como antes esta construcción de interfaz para la investigación con el empresario.

Las preguntas que hoy se plantean se podrían formular así: hacer investigación en los IUFM, en la formación, sobre la formación: ¿Cuál? ¿Sobre qué? ¿Cómo? Utilizar la investigación en la formación plantea la cuestión de la difusión de los resultados, de la apropiación de estos resultados, del ¿cómo?, ¿quién?, ¿a quién?, ¿en qué condiciones?, ¿qué apropiación de los conceptos?, ¿qué transposición de los conceptos en la formación? Y después, investigación-formación, y esto nos reenvía ciertamente también a *utilizar* los resultados de investigación pero además a *ponerse* a investigar investigación. Así pues, a hacer de la investigación un dispositivo de formación. Hay que situar la investigación/meter en investigación a los cursillistas en el marco de la memoria profesional o de talleres de análisis de prácticas reflexivo, y a los formadores en el marco de la formación en y por la investigación así como en las situaciones de análisis de prácticas de formación (¡las suyas y no solamente la de los formados!).

Como conclusión de esta primera parte sobre el estado actual de las situaciones, la cuestión urgente parece ser la de la transmisión de los resultados de las investigaciones anteriores, así como de los resultados de las investigaciones en curso, su difusión, su apropiación, su transferencia en *formación*.

2- LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA ARTICULACIÓN INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN: CONTINUIDADES Y RUPTURAS (1970-2000)

Lo que sigue a continuación está sometido a la reflexión colectiva, pues hay hoy en Francia un cierto número de protagonistas que no conocen esta historia de la formación. Incluso si hay que hacer tabla rasa del pasado, y dar la impresión de que el mundo se reinventa todos los días...

Convendría diferenciar dos periodos separados por la creación de los IUFM, un antes y un después (a saber el que acabamos de presentar). Antes de los IUFM hay que distinguir dos fases: los años 1970 y los años 1980. La creación de los IUFM constituye un periodo completo.

2.1- Antes de los IUFM: 1970-1990

* El contexto general

En los años 1970-80, las Escuelas Normales centralizan la formación del profesorado y de los profesores de colegios bivalentes (PEGC) Al lado de estas

Escuelas Normales, los CPR, bajo la tutela de los cuerpos de inspección, aseguran la formación llamada profesional de los profesores habilitados y agregados de secundaria (colegio e instituto) a los que la universidad asegura la formación académica disciplinar. Esta «formación» consiste en dar conferencias pedagógicas (5 ó 6 al año): los inspectores reúnen a los cursillistas y distribuyen la buena palabra / la norma del Estado pedagogo. En esto los IUFM estarán en ruptura total con este modelo normativo y aplicacionista de la formación.

- En las disciplinas historia y geografía.

La década de los 70 (documento 1)

Los conocimientos epistemológicos de los formadores y de los formados son los conocimientos académicos en el sentido más clásico y más tradicional del término. Los conocimientos de los formadores son igualmente los conocimientos académicos en los que ellos han sido formados; pero enfrentados a la crisis de la geografía de los años 70, ciertos geógrafos se plantean algunas cuestiones (Roumégous, 2002).

Los conceptos al uso, revelan lo que se llama hoy la «disciplina escolar», es decir este sistema cerrado de reproducción y de cerrazón de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje sobre la que han trabajado P. Clerc, F. Audigier y otros autores. Pero estamos entonces sin el conocimiento, mientras que la pedagogía activa, tomada mayoritariamente en su sentido común, irriga paradójica pero aparentemente, la formación en la Escuelas Normales.

Así pues, este modelo de articulación teoría-práctica es aplicacionista, voluntarista: se trata de una formación para la mejor adaptación al «sistema» vigente, a la imitación, a la reproducción de las prácticas del práctico veterano. El formador de terreno, el consejero pedagógico están ahí porque son profesores experimentados y reconocidos por los inspectores; así pues, deben ser imitados.

Los planes de formación, muy edulcorados, consisten en reproducir de manera más o menos distanciada, el «sistema». El profesor en formación es un profesor estándar, agente facilitador del «sistema», en un segundo término, el mito del «buen» enseñante a formar, el «bueno» siendo éste el que está perfectamente adaptado. El formador es un pedagogo, un práctico experto en la enseñanza, autor de «buenos» manuales, de «buenos» ejercicios.

Los protagonistas de la investigación son agrupados por el IPN en equipos híbridos que reagrupan a la vez a profesores formadores de las Escuelas Normales, profesores de los centros de formación de los PEGC, inspectores y maestros formadores de primaria.

Las investigaciones son descriptivas. Una simple verificación empírica de los resultados basta para validarlas. Éstas últimas no circulan y se quedan confidencialmente en algunas Escuelas Normales.

La década de los 80 (documento 1)

En los años 80, este modelo persiste con la excepción de los conocimientos de los formadores geógrafos que comienzan a evolucionar seriamente. Estos conocimientos no son ya solamente académicos sino que se refieren cada vez más a la geografía contemporánea, ciencia social. Los conceptos al uso se renuevan.

Así, de la didáctica disciplinar (el uso de la palabra «didáctica» en nuestras disciplinas data de principios de los años 1980) y de todo el cortejo que va con ella: triángulo didáctico, transposición didáctica, representaciones sociales, prácticas sociales de referencia, progresión en espiral de los aprendizajes, e incluso la entrada conceptual en los aprendizajes.

Los modelos de articulación teoría-práctica valoran la coformación en y para la investigación en los procesos y la transferencia de la transposición didáctica. Son las investigaciones sobre la escuela elemental las que inician estos nuevos modelos donde se construye una alternancia investigación-formación, conservando sin embargo por completo, en la mayoría de los casos, la yuxtaposición centro-terreno, en una alternancia deductiva.

En los planes de formación, ya no se trata de reproducir, sino de comprometer, por parte del formador, una «relación de fuerzas» entre los elementos heredados, compartidos, de las prácticas escolares dominantes y los elementos recientes, mucho menos compartidos, de la formación inicial. Dicho de otra forma, la primera cualidad del formador es la de estar convencido, ser convincente, voluntarista, capaz de gestionar esta relación de fuerza contra la herencia, la institución, el empresario. Se hace didacta antes que pedagogo. Él es siempre autor de «buenos» manuales y de «buenos» ejercicios y, en segundo término, planea el mito del «formador experto», del «buen» formador.

En cuanto al profesor en formación, éste se individualiza cada vez más pero de todas formas sigue siendo un agente del modelo del nuevo formador de la formación inicial que, en determinadas circunstancias, ¡es un modelo prescriptivo como cualquier otro!. Ahí también por detrás, se crea el mito del profesor experto, capaz de manejar la tensión entre la herencia y la novedad.

Los protagonistas de la investigación están siempre, en el marco del INRP, federados en equipos híbridos. Pero entran en la formación y por tanto en estos equipos, profesores de colegio y de instituto e inspectores de secundaria (IRP) que están en los MAFPEN. Esta institución creada recientemente (1984) es un intermediario entre el empresario y la formación, que está más al lado de la formación que del empresario.

El cuadro de investigaciones realizadas permite ver que entre los años 1970 y 1980 éstas aumentan en cantidad y calidad (documento 1.) Pasamos de las investigaciones sobre la enseñanza de primaria (ver *Les didactiques dans tous leurs écarts*[6]) a investigaciones sobre la *Formation aux didactiques de l'histoire et de la géographie*[7] (secundaria) muy al final de los años 1980 bajo la dirección de Lucile Marbeau que trabaja en el INPR pero que es IPR. Estamos sin embargo en una situación de investigación-acción mucho más que de investigación fundamental (ver infra)

La primera cuestión que se plantea en las investigaciones de estos dos decenios es la de la validez de sus resultados. En los dos casos citados más arriba, se trata

[6] *Las didácticas en todos sus ángulos*
[7] *Formación en las didácticas de la historia y de la geografía*

de investigaciones empíricas y descriptivas, validadas por las prácticas del día a día, pero sin validación científica. La segunda cuestión se dirige siempre hacia la difusión de estas investigaciones. Sin duda se publican entonces los informes de investigación, pero ¿quien los compra?, ¿Quién los lee?, ¿Para hacer qué?, ¿Para servirse de ellos cómo? Estas investigaciones para las cuales ha habido una inversión muy fuerte por parte de todos, incluida la institución ¿en qué se han convertido sus resultados en los planes de formación? De hecho no sabemos nada de ello.

Así pues, la difusión y la apropiación se han dado principalmente, (¿únicamente?) por los protagonistas mismos de estas investigaciones, en las que habiendo participado se han podido amparar. Pero ¿qué difusión para los demás, para aquellos que no eran protagonistas de estas investigaciones?

En este contexto no hay en estos dos decenios una verdadera articulación entre la investigación y la formación: ni articulación institucional ni articulación científica. La única articulación existente es la que pasa por los individuos. Los que quieren y los que no quieren, los que saben y los que no saben, los que pueden y los que no pueden. No hay institucionalización de estas investigaciones ya mal difundidas y hay una pérdida real.

Dicho esto, estos años han funcionado a la vez en una cierta continuidad a partir de los años 70 y en la ruptura. En la continuidad porque las cuestiones de naturaleza epistemológica se plantean desde los años 70, al menos entre los geógrafos, incluso si no se plantean tan directamente como hoy. El modelo de formación por el contrario está en ruptura. De un modelo aplicacionista artesanal, se pasa a un modelo más técnico, basado sobre un referente implícito de competencias. Sobre todo, desde los años 80, es posible trabajar verdaderamente sobre la articulación formación inicial-formación continua. Este continuum durará casi veinte años (1984-2001)

2.2- La creación de los IUFM: una verdadera ruptura (1990)

- El contexto general

El postulado fundador de los IUFM concierne a la investigación, que constituye a la vez un modelo y un «dispositivo» de formación. El segundo postulado es la universitarización de la formación, siendo el tercero la *profesionalización* del oficio de enseñante, consagrado por la introducción de la memoria profesional en la formación. Esta memoria debe interrogar los conocimientos profesionales, conocimientos prácticos y teóricos; debe, por el análisis de las prácticas que necesita, contribuir a construir competencias profesionales por una puesta en investigación del formado.

Conviene recordar en esta creación de los Institutos de Formación el lugar que ocupa la investigación en ellos. El organigrama inicial (documento 3) sitúa la investigación en el centro de los modelos y de los dispositivos de formación. Esta investigación trabaja a la vez sobre la formación profesional de los docentes por y para la investigación. Esta investigación está ligada a la Universidad por la presencia de los profesores-investigadores y esta investigación se irriga de la historia y de la memoria de la formación y de la investigación sobre la formación. El objetivo

es triple: hacer investigación, utilizar la investigación, poner en investigación. Es decir: hacer investigación, en una lógica de producción de conocimientos nuevos (desvelar las prácticas y darles sentido); poner en investigación, en una lógica de profesionalización de las prácticas a la vez de formación de los enseñantes y de formación de los formadores; y utilizar la investigación en un recorrido de didáctica profesional, de difusión de los resultados de la investigación, de los contenidos de conocimiento(s), de apropiación de los conceptos de la investigación al analizar las prácticas.

Éste es el esquema teórico del lugar de la investigación en los Institutos Universitarios de Formación en su creación. Podremos medir la diferencia entre el proyecto inicial (documento 3) y en el que se ha convertido (documento 2).

- En las disciplinas historia y geografía

Los años 90 han estado marcados en lo que concierne a la investigación por dos momentos fuertes.

El **primero** es el coloquio INRP de 1990 sobre la *Formación de los docentes en las didácticas de la Historia y de la Geografía*[8]. El programa de este coloquio se articula alrededor de cinco preguntas:

- ¿Qué formaciones para qué oficio?
- ¿Qué competencias del oficio de docente de historia y geografía?
- ¿Existen modelos de formación?
- ¿Qué estrategias y modelos de formación?
- ¿Qué evaluación de la formación?

Lucile Marbeau presenta aquí la investigación 191, entonces en curso, *Former les professeurs aus didactique; un modèle et des outils de formation professionnellle disciplinaire; l'exemple de l'histoire-géographie*[9]. Esta investigación experimental describe un modelo de formación basado en la transposición didáctica, modelo que se quiere sistémico y flexible, apoyado en un referente de formación inicial y continúan, y de los pasajes obligados: itinerario de formación, articulación teoría práctica por intersecciones centro-terreno, isomorfismo, coformación, gestión de las representaciones, didáctica y epistemología, contrato de formación, regulación y evaluación. El formado en este modelo es declarado «protagonista de su formación» en el centro del dispositivo.

No sabemos tampoco nada hoy de la transmisión/difusión/transposición / apropiación de los resultados de esta investigación en los dispositivos de formación de los años 1990.

Como conclusión del coloquio, F. Audigier desgaja un cierto número de puntos ya consensuados: enseñar es un oficio en el que hay que apoyarse sobre conocimientos epistemológicos y didácticos sólidos para hacer elecciones razonadas; la cuestión de la alternancia teoría-práctica es una verdadera cuestión; la reflexión

[8] *Formation des enseignants aux didactiques de l'Histoire et de Géographie*
[9] *Formar a los profesores en las didácticas; un modelo y herramientas de formación profesional disciplinar; el ejemplo de la historia geografía*

sobre la gestión de las representaciones de los enseñantes sobre el oficio es la disciplina a seguir. Se plantea ya la cuestión de las condiciones de transmisión y de apropiación de los instrumentos, de los resultados de investigación sobre la formación, de cómo traspasar los modelos empíricos confrontándolos con la investigación. Finalmente hay cuestiones poco trabajadas en este coloquio: ¿Cuáles son las dificultades que resultan de la participación de los formadores en un sistema de oposiciones nacionales de reclutamiento y de validación para un estatuto de la función pública? ¿Qué sentido y en particular qué valores y qué éticas hay en la formación de los enseñantes? ¿Qué lugar se da a las didácticas disciplinares y a la didáctica general? ¿Qué evaluación se hace de la formación? ¿Qué posiciones institucionales hay sobre la investigación: debe estar finalizada o no?

El **segundo** momento fuerte viene dado por la investigación sobre la alternancia: *Recherche sur la formation des enseignants aux didactiques (dont l'histoire et géographie) par l'alternance*[10]. Esta investigación se realizó siempre en el marco del INRP (1991-1996) sacada directamente de la investigación precedente 191 de Lucile Marbeau. Los protagonistas de la investigación 191 se dieron cuenta rápidamente de que es inútil trabajar sobre la formación de los enseñantes despreciando la alternancia, la articulación entre la teoría y la práctica, entre la práctica de enseñanza y la formación, entre los formadores mismos y en particular entre los formadores de centro y de terreno. Esta investigación, terminada en 1996, cuyo informe no salió hasta el 2000 (G. Baillat y IUFM de Reims) ha sido muy poco conocida: su difusión se ha limitado a canales individuales o incluso personales.

Esta investigación menos empírica que la precedente se pregunta sobre la validez del modelo de la transposición didáctica en formación. Transferida al concepto de alternancia integradora y de conocimientos teóricos y prácticos de G. Malglaive[11], atestigua un modelo en espiral y alternante de formación inicial y continua y valida cinco perfiles profesionales de cursillistas en formación, en articulación con otros cinco perfiles profesionales de formadores de centro y de terreno.

En Caen, los protagonistas de esta investigación desvían su dispositivo de formación (sacado ya de la investigación 191) hacia más individualización, reflexión, (por la memoria profesional del análisis de prácticas), con un nuevo referente de competencias. De ahí saldrá la interrogación sobre la parte de epistemología que hay en los conocimientos didácticos profesionales (investigación INRP, 2002-2004) Sin duda uno se apropia bastante más de los resultados de investigación de lo que se ha participado en su producción...

¿Qué es lo que cambia en estos años 90? Nosotros trabajamos todos sobre la articulación formación inicial-formación continua. Los conocimientos de los formadores y de los formados se separan cada vez más de los conocimientos

[10] *Investigación sobre la formación de los enseñantes en las didácticas,(de la historia y de la geografía) por la alternancia*
[11] Malglaive G., 1990, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
Ibid., 1994, « Alternance et compétences », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 320, p. 26-28
Le Roux A., 2005, « Des « profils d'alternance » aux fondements d'une formation par alternance intégrative ; des résultats d'une recherche (1991/96) aux questions d'aujourd'hui », *Cahiers de la MRSH-Université de Caen*, n° spécial, oct., p. 115-124

académicos, animados por las nuevas pruebas de las oposiciones de las que ya hemos hablado. Con la creación de los IUFM, el concepto de profesionalización introduce la cultura y los dispositivos de la formación, los conocimientos prácticos son cuestionados y la práctica ya no es la aplicación de la teoría. Esto es impulsado por un pliego de condiciones nacional que sitúa la memoria profesional en el centro del dispositivo. Sin embargo, los IUFM trabajan cada uno por su lado sobre las estrategias, el contenido y la evaluación de esta memoria. Algunos equipos de formadores publican u organizan seminarios sobre el tema[12] mientras que el Ministerio define las «misiones» de los profesores de primaria y de secundaria (1995/1997)

La alternancia práctica-teoría se instala progresivamente. La didáctica se implanta en los planes de formación. El profesor en formación, de agente se convierte progresivamente en protagonista; se sitúa en el centro de la formación, debe ser un «protagonista de su formación». En formación profesional, el formador puede ser profesor-investigador (hecho de todas formas raro)

Se «investiga» siempre en el marco de equipos INRP, pero esta vez los enseñantes investigadores entran en ellos. En esta investigación citada sobre la alternancia, hay también enseñantes investigadores y siempre algunos inspectores (IPR) La articulación formación inicial-formación continua es trabajada, teorizada, formalizada. Al menos este continuum va muy bien.

In fine, si este paradigma de la profesionalización introducido en los IUFM, está en ruptura con las concepciones, las estrategias y los contenidos de la formación de «antes», la continuidad ha podido realizarse tan bien que los formadores-investigadores de los equipos de investigación de «antes» y «después» de la creación de los IUFM han seguido siendo los mismos. Pero no se sabe cómo han reconstruido su plan de formación en su IUFM. Se sabe todavía menos lo que se ha podido hacer con otros formadores, con otros de equipos de formadores que han podido ampararse en ellos. De hecho no ha habido reconstrucción colectiva de los formadores de historia y geografía de los IUFM, por la simple razón de que este colectivo ya no existía, (más coloquios INRP para reunirlos)...

3 – MAÑANA, LA INTEGRACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: ¿QUÉ POSICIONES?

El contexto general

Hay a la vez una posición profesional y una posición institucional en esta integración futura de la formación y de los enseñantes en la Universidad.

La posición institucional

La posición institucional concierne al estatuto futuro de los IUFM integrados en la Universidad pues paradójicamente ellos pueden perder su autonomía: ¿quién

[12] Le Roux A., Lerbet-Sérini F., Bailleul M. (coord.), 2001, *Entre régulation et régularisation. Le mémoire professionnel en IUFM et son accompagnement. Recherches multiréférentiellesdans une académie*, Paris, L'Harmattan, coll. Recherches et Innovations-Formation pour l'enseignement, 241 p.

se encargará de la gestión de los medios financieros y humanos (contratación de los formadores y de los profesores-investigadores)? ¿La Universidad o los IUFM? ¿Y qué futuras condiciones de trabajo?

¿Cuál será el nuevo pliego de condiciones? ¿Conservará siempre esta multiplicidad de protagonistas de centro y de terreno que permite el mestizaje?,

¿Cuál será la relación con las Ciencias de la Educación? ¿Se va trabajar en colaboración? ¿En asociación? ¿O en competencia?

Parece que la formación continua se le escapará a los IUFM.. El empresario conservaría la docencia de la formación continua, sería a la vez adjudicatario y artífice y el IUFM quedaría como prestatario de servicio. La Universidad ciertamente está animada (desde hace tiempo) a realizar la formación continua del profesorado. ¿Sabe hacerla? ¿Le interesa?

La posición profesional

En la universidad francesa, la formación profesional es sobre todo periférica. Éste no es su primer objetivo incluso si hoy se desarrollan muchos Masteres profesionales. Retomando a Maurice Tardif, «el universitario no es realmente un profesional de la enseñanza».

Entonces ¿qué hay del continuum? Aparentemente ya no hay continuum formación inicial-formación continua. ¿La Universidad va a aceptar desarrollar la pre-profesionalización en los cursos universitarios del LMD? Y el continuum, es también –por debajo- el Master profesional, a la vez de formación de formadores y de formación del profesorado. Un estudiante que sea admitido en su oposición pero que no prosiga en el oficio de enseñante (por diferentes razones), ¿podrá tener equivalencias con el Master? ¿La formación profesional en el IUFM puede ser reconocida como universitaria?

¿Se podrá conservar esta articulación práctica-teoría? Integrar los IUFM en la Universidad, por el momento, es tratar de hacer cohabitar, o colaborar, o entrar en guerra, dos culturas, dos comunidades de protagonistas completamente diferentes. Por parte de la Universidad, el conocimiento teórico está por encima del conocimiento práctico. El conocimiento práctico no es reconocido por la Universidad como conocimiento académico, como un conocimiento coproductor por sí mismo de saberes y de conocimientos. En la Universidad las disciplinas son yuxtapuestas mientras que en la formación profesional estamos abocados a trabajar en transversalidad. Encima el modelo en la Universidad, es el de las clases magistrales y los trabajos dirigidos. ¿Esta concepción de la enseñanza y de la formación es aceptable?

Formar docentes supone construir la articulación entre la práctica y la teoría. Pero ¡en la Universidad no hay memoria profesional! Y además ¿qué reconocimiento de estas investigaciones participativas, colaboradoras, híbridas, de acción... hay en la Universidad? ¿Qué validación? ¿Qué medios?

¿Dónde está el quid de la articulación entre la investigación y la formación? ¿El quid de la articulación entre la práctica y la teoría? ¿El quid de las situaciones de formación en co-animación, co-formación...? ¿El quid de las investigaciones-acción, colaboradoras, participativas?

Para mejorar las relaciones entre los investigadores y los prácticos: ¿convendría que los docentes-investigadores fueran también formadores, que invirtieran en la formación profesional? ¿Los problemas mencionados de transmisión, de transferencia, de traducción, etc. serían menos difíciles? Eso al menos colocaría al docente-investigador en el centro de las situaciones de formación de los enseñantes como dispositivos de formación de formadores en y para la investigación.

¿Hacia formadores-investigadores y enseñantes-investigadores-formadores?

2.3 -En las disciplinas historia y geografía

No podemos escapar a las preguntas siguientes:

- ¿Qué reconocimiento de las didácticas de las disciplinas habrá en estos IUFM integrados en la universidad?
- ¿Qué investigaciones sobre la formación, habida cuenta del hecho de que actualmente no nos parece que haya siempre una política general sobre este tema?
- ¿Qué función desempeñará el INRP? Hemos visto que para todos estos equipos desde los años 1970, el INRP ha sido artífice y adjudicatario. Ha permitido el encuentro y la formación en y para la investigación de formadores de estatus diferentes.
- ¿Qué red inter-IUFM de investigación se creará para intensificar/organizar/desarrollar para abrirse a lo internacional? ¿Qué dispositivos desarrollaría? ¿Qué dispositivos favorecerían la integración de los conocimientos de la investigación, de nuestra experiencia, de nuestro peritaje, de nuestras competencias específicas?

Así pues, esta vuelta sobre la historia reciente de la formación de los docentes en Francia nos lleva a plantear la cuestión de la integración de la profesionalización en la universitarización deseada. ¿Qué articulación investigadores-prácticos? ¿Práctica-teoría? ¿Investigación-formación? ¿Cómo hacer de la investigación un dispositivo de formación de los docentes... y de los formadores? ¿Qué investigaciones? ¿Qué equipos de investigación desarrollar? Convendría también que se difundieran los resultados de estas investigaciones y se procurara que los formadores se las apropiasen para transferirlas en la formación con más pragmatismo y eficacia.

Finalmente debemos multiplicar los intercambios entre colegas europeos, compartir más a menudo nuestras experiencias y nuestras preguntas. Es esencialmente por eso por lo que he presentado aquí esta reflexión.

GLOSARIO

APP: Análisis de las Prácticas Profesionales
CPR: Centro Pedagógico Regional (de formación de profesorado de secundaria)
CRF-PEGC: Centro Regional de Formación de Profesorado de Enseñanza General de Colegio (en las Escuelas Normales hasta 1987)
EN: Escuela Normal (de maestros y maestras)
Profesor–investigador: doctor contratado para enseñar en la Universidad.

FC: Formación Continua
FI: Formación Inicial
HDR: Habilitación para dirigir investigaciones (después del doctorado de Universidad)
IDEN: Inspector Departamental de Educación Nacional (primer grado)
INRP: Instituto Nacional de Investigación Pedagógica
IPN: Instituto Pedagógico Nacional (futuro INRP)
IPR: Inspector Pedagógico Regional de secundaria
MAFPEN: Misión Académica para la Formación Continua del Personal de la Educación Nacional (1984 – 2000)
Maestro-formador: maestro cualificado contratado para la formación de primaria
PEGC: Profesor de Enseñanza General de Collège (bivalente, ej. letras-historia/ geografía); formación suprimida en 1987
PEN: Profesor de Escuela Normal
PLC: Profesor de Instituto y Collège
PSR: Prácticas Sociales de Referencia (J. L. Martinand)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET M. et al. (coord.), (2002), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles, De Boeck Université.

LE ROUX, A., (2001), Un itinéraire de recherche en didactique de la géographie, *Perspectives documentaires en éducation,* Paris, INRP, n° 53, p. 17-27

LESSARD, C. et al. (Eds), (2004), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles, De Boeck.

PAQUAY, L. et al. (Eds), (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck Université.

ROUMÉGOUS, M., (2002), *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations. 1968-1998,* Presses Universitaires de Rennes.

TARDIF, M., (2003), L'importance de la recherche dans la formation des enseignants, *Conférence,* Haute Ecole Pédagogique, Bienne (Suisse), 26.09.03; IUFM Caen, 28.04.04 (www.caen.iufm.fr/recherche)

La articulación Investigación-Formación de los profesores de ((Historia) y Geografía
El caso francés: continuidades y rupturas

Articulación Investigación-Formación	Años 70 (E.N. CPR) F.I. y F.C. Formación Inicial y Continua	Años 80 (E.N., CPR, MAFPEN) Formación Inicial y Continua	Años 90 (IUFM, MAFPEN).	Año 2000 (IUFM) F.I.
La epistemología de los saberes de los formadores y de los formados	Saberes de los formadores: académicos pero confrontados a la "crisis de la geografía" de los 70. Saberes de los formados: académicos	Saberes de los formadores: las referencias de la geografía científica contemporánea, ciencia social. Saberes de los formados: académicos dominantes	Saberes de los formadores y de los formados: las referencias de la geografía, ciencia social y de la geografía escolar, de su epistemología y de su historia (pruebas profesional del CAPES externo 1992/93. Luego BSD, después 1993 (pruebas de didácticas a los concursos internos)	
Los conceptos en uso	Disciplina escolar: Concepto no elucidado Pedagogía activa	Didáctica disciplinar Triángulo didáctico Transposición didáctica Representación social PSR Progresión en espiral Concepto / noción	Igual + Saberes prácticos. Saberes de acción Problema profesional Profesionalización/idad Referencial de competencias (las "misiones del profesor" 1977) Epistemología de la práctica (Tardiff, 1988)	Igual + APP Reflexibilidad Identidad profesional Sistema de concepciones del docente Norma de la enseñanza de la geografía Relación al saber
Los modelos de articulación Teoría-práctica	Modelo aplicacionista voluntarista. Formación a la mejor adaptación posible al sistema del momento, a la imitación-reproducción de las prácticas del profesional con experiencia	(Co) formación a/por la investigación al proceso y a la transferibilidad de la transposición didáctica. Ir y venir teoría-práctica (yuxtaposición dominante) *Alternación deductiva*	Igual + Por la alternancia prácticas-teoría (yuxtaposición decreciente) (G. Malglaive) *Alternación de «en-deductivo*	Igual 98 + *Alternación integrativa* Modelo interpretativo y regulador de las prácticas, en la complejidad de los contextos de la enseñanza y de la formación, de la profesionalización
Los planes de formación	La reproducción más o menos distanciada del sistema	Relación de fuerzas entre elementos heredados / compartidos de las prácticas escolares y de los elementos recientes, menos compartidos de la F.I.	Igual + contratos IUFM (la memoria profesional y la didáctica en el plano de la formación)	Del nuevo contrato (2002) a un plan de formación centrado sobre la memoria profesional y la APP (incluido didáctico) y un plano de formación de formadores (centro y terreno)
El profesor en formación	Profesor tipo Agente facilitador del sistema	Profesor individuo Agente de un modelo (¿prescriptivo?) de la F.I. ¿El mito del profesor experto?	Igual Agente más que actor	Profesor sujeto, persona, reflexivo Actor profesional cuyas lógicas de la acción son múltiples, complejas y frágiles.
El formador	Autor de (buen) manual, de (buenos) ejercicios Pedagogo Profesional con experiencia	Convencido/convencedor/voluntarista Didáctico, siempre autor de (buen) manual, de (buenos) ejercicios ¿El mito del formador experto)	¿El mito del formador-didáctico-experto? + docente investigador	Didáctico, docente-investigador, práctico-investigador Reflexivo-intermedio-traductor. Acompañante y mediador Se forma en formación de formadores
Los actores de la investigación: unos formadores	Equipos INRP "mestizados": PEN, CRP - PEGC, IDEN, maestros formadores del grado 1	Igual + PLC/CPR y MAFPEN, IPR	Equipos INRP "colaborativas":	Igual + formadores permanentes/compartidos / asociados (PE, PLC, PLP) Ni IEN, ni IPR
Los resultados y la validación de la investigación	Simple verificación empírica. Descripción y constatación	Itinerario validado por unas prácticas ¿Qué resultados? ¿Qué difusión?	5 perfiles de alternación de pasantes y de formadores (centro y terreno). ¿Qué difusión?	Tipos y perfiles múltiples de pasantes

Referencias de trabajos de investigación publicados en torno a/sobre la formación:

1 – Años 70

Activités d'éveil, sciences sociales à l'école élémentaire, INRP, R.P. 1978/93

A propos du port de Caen, vers une nouvelle pédagogie de la géographie, E.N-Université de Caen – **CRDP, 1978**

2 – Años 80

Histoire et géographie à l'école élémentaire: pour une mutation, INRP, R.P. 1986/13

Histoire et géographie : des didactiques dans tous leurs écarts. Formation des instituteurs aux didactiques par la recherche, INRP, R.P. 1989/26

Former les professeurs aux didactiques. Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire. L'exemple de l'histoire-géographie. Rech. 191, 1989-1991, INRP, D.D. 1992

Pour une formation continue à la didactique ou la découverte du paysage, ALR, I.G. 1989/3

3 – Años 90

Repères pour une didactique de la géographie enseignée aux (pré)adolescents. Quels professeurs de géographie au Collège? Thèse ALR, Caen, 1992

Didactique de la géographie. De l'enseignement à la formation, HDR, ALR, Caen, 1994

L'alternance au service des formations aux didactiques, Rech. INRP 30903, 1991-1996, Rapport de recherche, IUFM de Reims, 2000

Pratiques d'enseignants concernant les cartes et les modèles graphiques en histoire et géographie, 1996-1999, INRP, D.D. 2000

Didactique de la géographie, ALR, PUC, 1997

Quelle formation initiale des professeurs du 2nd degré? A propos d'une étude de cas, Caen 1995-1997, ALR, BAGF 1997/3, Actes de la Recherche IUFM Caen 1998, I.G. 2000/1

Un modèle référentiel pour analyser les pratiques cartographiques dans l'enseignement et la formation, BE, ALR, JFT, Cahiers de géographie du Québec, 1999/120

4 – Años 2000

Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire. Analyses didactiques, 1999-2002, INRP, Documents et travaux de recherche en éducation, 2005/59

La formation des enseignants aux didactiques disciplinaires: de nouvelles problématiques? L'exemple de la géographie. Le cas français, ALR, Cybergeo 2001/999

Epistémologie, didactiques, formation, 2002-2004, INRP – IUFM Caen-Lyon

Enseigner l'histoire-géographie par le problème?, ALR (coord.), L'Harmattan, 2004

L'histoire-géographie dans le secondaire. Analyse didactique d'une inertie scolaire, HDR, N.T-G, Lyon, 2004

Géographicité et professionnalité enseignante. Approche didactique de la complexité des pratiques et des discours de la géographie scolaire du secondaire, HDR, JFT, Caen, 2004

Quatre conceptions de la géographie scolaire: un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie? JFT., Cybergeo 2004/262

Quelle articulation entre la recherche en didactique et la formation des enseignants de la géographie ? L'exemple français, ALR, Ensenanza de la ciencias sociales, Barcelone, 2005/4

Le problème de la transférabilité en formation des recherches concernant les professeurs. Le cas de la didactique de la géographie, JFT, Cahier MRSH Caen, 2005, n° spécial

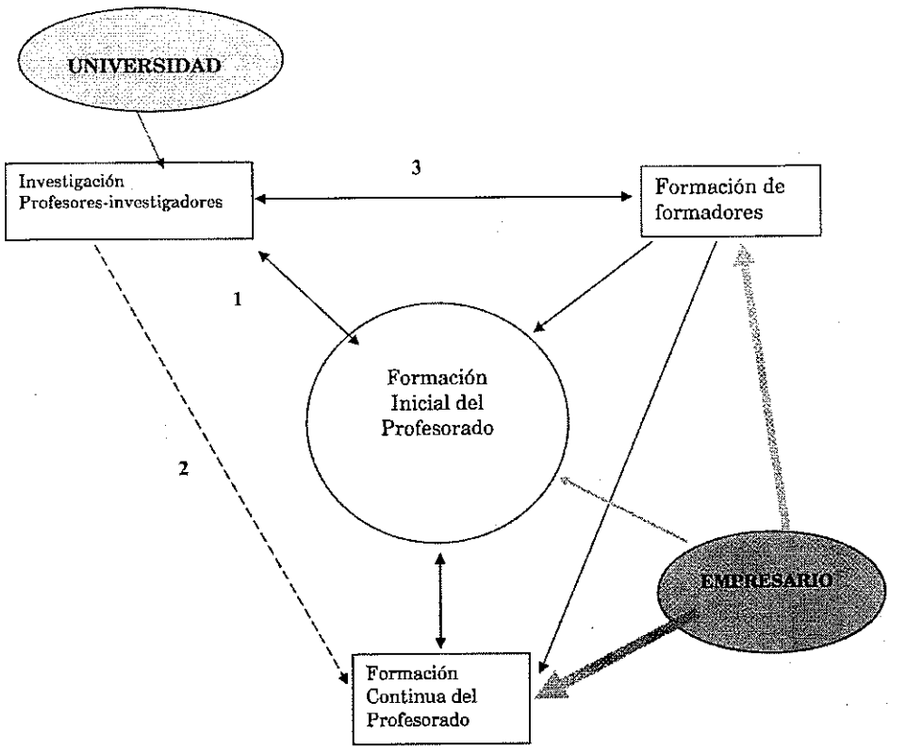
Des «profils d'alternance» aux fondements d'une formation par l'alternance intégrative: des résultats d'une recherche INRP (1991-1996) aux questions d'aujourd'hui, ALR, Cahier MRSH Caen, 2005, n° spécial

Analyse d'une situation de formation à et par la recherche. Etude du cas d'un groupe de Formation Recherche, ALR in «Enseignants, Formateurs et Recherche(s) en IUFM: pluralité d'approches», tome 2 «Formation et Recherche(s)», L'Harmattan, 2005

Sens de l'activité du formateur et milieu de recherche en IUFM», à partir du cas de la géographie en lycée, JFT in «Enseignants, Formateurs et Recherche(s), op. cit. 2005

N.B. *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*, Rapport aux ministres de l'Education Nationale et de la Recherche, A. Prost, La Documentation Française, 2002

Suisse2003-Rech.Form.04-01



1– a) Utilizar la investigación
b) ¿Hacer investigacion? ¿(memoria profesional?)
Pocos profesores-investigadores en la formación inicial profesional

2– Pocos profesores-investigadores (Universidad, IUFM) en la formación continua profesional
Poca/ninguna investigación sobre la formación continua profesional

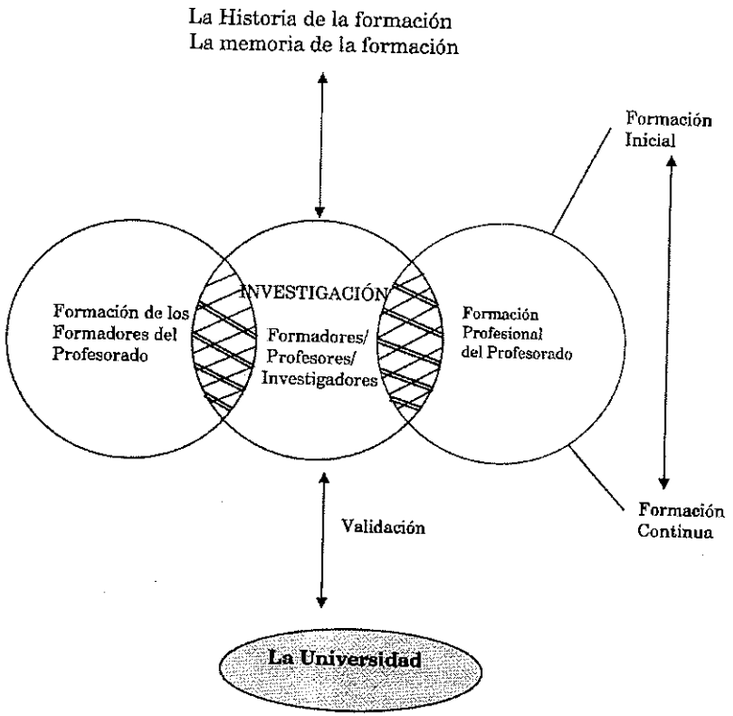
3– Hacer investigación: GFA (Investigación-innovación, en acción, para la acción)
Hacer investigación: - GFR (Investigación aplicada, praxeológica, sobre la acción), INRP, GRIF
- Investigación «académica » (disciplinar más que pedagógica, más que didáctica) que reconoce poco/mal investigación praxeológica

- no hay contrato (ni obligación ni verdaderos medios) para el formador
- 1/3 de los profesores-investigadores de los IUFM

DOCUMENTO 2 Investigación y Formación: la actualidad de los IUFM (2004)
La investigación descentrada en el IUFM, ¿encrucijada de conflictos de territorios?

Anne Le Roux, 28 de abril 2004

Suisse2003-Rech.Form.04-01



Utilizar la investigación en recorrido de didáctica profesional:
- difusión de los resultados de la investigación, de los contenidos de conocimiento(s)
- apropiación de los conceptos para analizar las prácticas

Hacer investigación: lógica de perfeccionamiento de las prácticas
- la investigación, un dispositivo en un proceso de formación (memoria profesional, resolución de problemas)

INV. Hacer investigación: lógica de producción de conocimientos nuevos (desvelar las prácticas, darles sentido

DOCUMENTO 3 Investigación y Formación: el proyecto inicial de los IUFM (1990)
La investigación unificadora en el IUFM, sistema global de complementaridades y redes

En: *La place de la recherche dans la formation des enseignants*, Actes de Colloque INRP, Dpt « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation », octobre 1990, 171 p.

Anne Le Roux, 28 avril 2004

SABERES Y PRÁCTICAS DOCENTES CON EL USO DE ATLAS MUNICIPALES ESCOLARES

Andrea Coelho Lastória.
lastoria@ffclrp.usp.br
Amanda Regina Gonçalves.
amandarg@rc.unesp.br
Adriano Rodrigo Oliveira.
adrianor10@hotmail.com

Universidades de Sao Paulo (Brasil) y Estatal Paulista (Oviedo)

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de un conjunto de investigaciones relacionadas con un proyecto más amplio del que participan investigadores de la Universidad y profesores de la escuela en un contexto de colaboración enfocado al estudio del «lugar»[1]. Participaban en este grupo de trabajo profesores de instituto de la red publica de enseñanza paulista, estudiantes de licenciatura y doctorado en Geografía y también profesores titulares de la Universidad. En una fase anterior, se confeccionaron atlas municipales escolares[2] para tres municipios del Estado de São Paulo, el primer municipio en obtener el atlas fue Limeira, después Ipeúna y por último Rio Claro.

Los atlas escolares se distribuyeron en las escuelas y pasaron a formar parte de los materiales curriculares utilizados por los profesores de la escuela primaria y secundaria para enseñar contenidos escolares de Geografía, Historia y Ciencias Ambientales de los tres municipios paulistas. En ese contexto de producción y construcción de conocimientos en las escuelas, surgen diversas investigaciones preocupadas por las prácticas docentes relacionadas con el uso de atlas y mapas municipales (LASTÓRIA, 2003; GONÇALVES, 2005; OLIVEIRA, 2003).

[1] En la segunda fase de la investigación entre investigadores de la Universidad y profesores de la red publica de enseñanza de São Paulo (Brasil), el objetivo central era proponer orientaciones curriculares para la formación del profesorado para la enseñanza del espacio local y del entorno. Esta investigación fue financiada por la agencia Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) entre los años de 2002 y 2003.

[2] El atlas municipal escolar de Rio Claro, juntamente con los otros dos (Limeira e Ipeúna), fueron confeccionados con financiamento de la FAPESP y de los ayuntamientos respectivos entre los años de 1997 y 2000.

Las investigaciones que tratan sobre los saberes docentes basados en el uso de atlas escolares, conciben la escuela y el aula como centros con dinámicas especificas de construcción y transmisión de conocimientos. EDWARDS (1997) señala que el conocimiento es un elemento fundamental de la actividad escolar y que hay un conocimiento especifico que se produce y reproduce en la escuela. Comprender como los profesores se relacionan con la construcción de esos conocimientos en el contexto escolar es importante para avanzar en el estudio de las situaciones educativas, pues son en esas situaciones donde reside la mayor parte de los procesos institucionales de enseñanza y aprendizaje. Como bien apunta Verónica Edwards:

> *«... o conhecimento é um elemento constitutivo fundamental da situação escolar, inclusive a partir de sua definição institucional. A relação que os sujeitos estabelecem com o conhecimento escolar que deve ser transmitido é uma instancia importante, em que, por um lado, se define a situação escolar, e por outro lado, se constitui o próprio sujeito. A importância dos conhecimentos escolares em relação ao sujeito reside em que eles são apresentados como sendo os verdadeiros conhecimentos, implicando uma certa autoridade, a partir da qual definem também implicitamente o que não é conhecimento, e uma certa relação com o sujeito e sua apropriação, desse ponto de vista, os conhecimentos escolares delimitam o legitimamente cognoscível a partir da experiência escolar...».*

Desde esa perspectiva, el conocimiento escolar se caracteriza por representar no solamente la posibilidad de apropiación por los sujetos del conocimiento históricamente construido, sino también de visiones especificas del mundo. El conocimiento, de forma general, puede ser definido como una construcción histórica de visiones del mundo que se desarrollan de diversas maneras, a través de las cuales los sujetos se perciben a si mismos y al mundo.

Consideramos el conocimiento como una producción social e histórica que es posible a partir de un determinado interés. El conocimiento pasa a ser una construcción particular de lo real, pero no es el real en su totalidad, el paso que existe entre el sujeto y lo real esta relacionado con la visión que el propio sujeto construye. De este modo, la relación entre sujeto y conocimiento abre la posibilidad de comprender el carácter relativo de la construcción de conocimientos escolares como señala EDWARDS (1997):

«... se o conhecimento é relativo e implica uma determinada construção social da realidade, é necessário analisar como isso ocorre especificamente na escola...»

Preocupados con los conocimientos producidos en las escuelas, encontramos que diversos investigadores (TARDIF, LESSARD y LAHAYE, 1991; MERCADO, 2002) consideran el saber docente como uno de los elementos constitutivos del conocimiento escolar, que se caracteriza por un conjunto de conocimientos, informaciones, valores, normas, conductas, técnicas y estrategias que sustentan y hacen efectiva la práctica docente; de este modo se considera que el conocimiento docente proviene de diversas instancias: de la formación inicial y continuada, de

las diversas formas de organización de la comunidad, de la familia, de la vida social y también de la práctica profesional.

Partiendo de esa perspectiva, en que los actores escolares también son productores de saberes y prácticas y que estos elementos son fundamentales para determinar un conocimiento escolar, se desarrollan tres investigaciones relacionadas con las prácticas docentes y el uso de los atlas escolares. Pasamos a comentar brevemente las características de estas investigaciones.

INVESTIGANDO SABERES Y PRÁCTICAS ESCOLARES CON EL USO DE ATLAS MUNICIPALES

La primera investigación que señalaremos en este trabajo es la tesis de doctorado de LASTÓRIA (2003). La problemática de la investigación de este trabajo fue la comprensión del proceso de aprendizaje profesional de cuatro profesoras de la enseñanza fundamental que participaban en el proyecto de construcción del atlas escolar. El objetivo de la investigación fue conocer los diferentes tipos de aprendizajes docentes (conocimientos sobre el área específica de cada profesora, sobre su enseñanza y los conocimientos profesionales generales) y la forma de cómo tales aprendizajes se construyeron durante el proyecto de formación continuada que privilegió la producción del atlas municipal escolar. De este modo los atlas pasaron a ser considerados herramientas que promocionaban y facilitaban procesos de aprendizaje de la docencia.

El referencial teórico se construyó partiendo de trabajos que se preocupan por el pensamiento del profesor, la base de su conocimiento para la enseñanza, el proceso de raciocinio pedagógico y los procesos de la investigación educativa en colaboración.

En este trabajo de doctorado se utilizó un planteamiento cualitativo de la investigación educativa, presentado en la forma de cuatro estudios de caso. Su realización fue posible por medio de la observación participante de la investigadora, que estuvo inserta en el grupo Atlas como miembro auxiliar de investigación educativa. Las profesoras que fueron sujeto de este trabajo –ya sea auxiliando a la investigadora ya sea aprendiendo con ella– no participaron solamente como informantes u objetos de estudio. Los datos se recogieron por medio de la observación participante, en los diferentes momentos de los trabajos compartidos, por medio de encuestas biográficas y también por los informes de las profesoras, diarios autobiográficos y otros documentos.

La segunda investigación aquí planteada se concreta en la fase en que los Atlas pasan a formar parte del material usado en las prácticas cotidianas escolares, tema investigado en una tesis doctoral en vías de realización (GONÇALVES, 2005).

Esta tesis entra de lleno en las prácticas curriculares cotidianas de los profesores involucrados en aquel proyecto de colaboración entre Universidad y Escuela (ALMEIDA, 2004), aludido en la introducción de esto artículo, con el objetivo de percibir elementos que permitan comprender la importancia de los *espacios cotidianos* en los modos singulares de creación, reinvención de los *currículos*

practicados en aula, para, además de aquello que es imposición, norma curricular, pensándolos como posibilidad de contribución para la «emancipación social» (OLIVEIRA, 2003; ALVES, 2002).

Para eso, buscamos entrelazar los profusos hilos recolectados en el ámbito de la investigación y del cotidiano escolar de los profesores (50 clases observadas y registradas), analizando episodios en los que los indicios sobre la enseñanza del entorno – los *espacios cotidianos* – pueden ser identificados en las interlocuciones observadas, en las reuniones semanales (a lo largo de dos años) del grupo investigador, en las entrevistas, en los diarios de clases y las narrativas elaboradas por los profesores.

En esa perspectiva, aprehender el movimiento del trabajo docente desde esa investigación, no pretende aprender sobre la enseñanza o sobre la profesora, sino el aprendizaje del análisis del propio quehacer que se da «con» la profesora, compartiendo el espacio del aula, las tareas, las ansiedades, estudiando conjuntamente contenidos y métodos; valorando el conocimiento que se produce en el ámbito de la vida práctica.

Esta tarea de aceptar como dignas de interés, de registro, de análisis las prácticas comunes, ampliar lo que consideramos como *fuente de conocimiento*, es esencial para la concepción del currículo como una «construcción social» (GOODSON, 2001, p. 214), lo que nos lleva a interesarnos por estudios no sólo sobre los contenidos, clasificaciones y ordenaciones de temas curriculares oficiales, y también por la linealidad y jerarquización del conocimiento, sino por una lectura del *currículo practicado* de la Geografía Escolar desde el conocimiento tejido en su constitución social, en el ejercicio de la práctica docente.

Partiendo de esas preocupaciones, nuestros estudios se centraron en la categoría de lo cotidiano (tanto en lo cotidiano escolar, como en la enseñanza de los espacios cotidianos de los alumnos) y en discusiones sobre la formación de los profesores, que se procesan por medio de la articulación y de la idea de redes referenciadas en la práctica social, lo que nos permite también concebir este currículo como campo de lucha que involucra procesos de transformación de la identidad y de la subjetividad.

En lo que toca a la construcción de saberes y prácticas respecto a la enseñanza del entorno, que tiene como una de las fuentes el Atlas Municipal Escolar, éste se vuelve un material innovador, ya que la ciudad, tal como es generalmente estudiada en los libros didácticos, no se refiere a ningún sitio real, pues se enfoca de forma genérica y descriptiva.

La tercera investigación es la «tesis de mestrado» de OLIVEIRA (2003) cuyos objetivos fueron identificar y analizar las prácticas docentes de dos profesoras de la escuela primaria del municipio de Limeira (Sao Paulo) con el atlas escolar, así como identificar las dificultades y habilidades presentadas por las profesoras para trabajar con el atlas municipal en clase. Es importante señalar que esas profesoras que participaron en la investigación no estaban integradas en el grupo de investigación que colaboraba con la universidad, se seleccionaron expresamente profesoras que no tenían contacto con la investigación universitaria.

En el trabajo de OLIVEIRA (2003) se siguió un planteamiento cualitativo de la investigación educativa, acogiendo la definición propuesta por LÜDKE y ANDRÉ (1986) donde se dice que la investigación cualitativa es la que permite la obtención de datos descriptivos, obtenidos en el contacto directo del investigador con la situación investigada. En ella se enfatiza más el proceso que el producto y se preocupa por describir y retratar la perspectiva de los participantes. Desde este punto de vista, y teniendo en cuenta la práctica pedagógica, se utilizaron como técnicas de recogida de datos la observación en clase, las fuentes documentales y la encuesta, con lo que fue posible caracterizar, describir y analizar el objeto investigado.

Se realizaron veinticinco observaciones de clase con cada profesora, la duración de cada observación era de cerca de 100 minutos o dos horas de clase, todas las observaciones tenían relación con el uso del atlas escolar, o sea, eran actividades de enseñanza que utilizaban el atlas. Esas observaciones, unidas a la recogida de documentos utilizados por las profesoras, eran los materiales que integraban la práctica con el atlas. Se recopilaron planos de enseñanza, trabajos hechos por los alumnos, exámenes, libros de texto, mapas y otros tipos de recursos que las profesoras utilizaban para transmitir contenidos de geografía, historia y ciencias en clases de primaria. También se realizaron dos entrevistas, la primera en el inicio del periodo de investigación, en la que las cuestiones se centraron en el interés de conocer aspectos relacionados con las concepciones de las profesoras sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, la organización escolar y el trabajo con distintos materiales, así como sus concepciones sobre la enseñanza de la geografía e historia. La segunda entrevista se aplicó posteriormente al inicio de las actividades en clase y tenía como objetivo conocer aspectos relacionados con las prácticas desarrolladas en clase, con el fin de justificar o complementar las acciones docentes observadas.

CONCLUSIONES

La tesis de LASTÓRIA (2003) se centró en los saberes y las prácticas escolares por medio de la identificación de los aprendizajes profesionales docentes. Utilizó como referencial analítico las teorías educativas basadas en los conocimientos para la enseñanza (SHULMAN, 1987 y 1986; TARDIF, 2000 y 2002), los procesos de raciocinio pedagógico (SHULMAN, 1987 y 1986) y los procesos de colaboración universidad y escuela (MIZUKAMI et. al. 2002).

En un primer momento se evidenciaron los distintos tipos de conocimientos (de contenido específico, pedagógico general y pedagógico de contenido) desarrollados individualmente por las cuatros profesoras estudiadas en el momento de construcción y elaboración de las páginas temáticas del atlas. En paralelo a esa acción, se trató de explicitar como se dieron los procesos de raciocinio pedagógico de las profesoras como productoras de materiales curriculares, es decir, como esas profesoras concibieron la selección de contenidos escolares a partir de los conocimientos científicos de las áreas de referencia como Geografía, Historia y

Medio Ambiente. En esta investigación se valoró la visión de las profesoras que confeccionaron los atlas y no de aquellas que enseñan con ellos, como fue el caso del trabajo de OLIVEIRA (2003).

En otro momento de la investigación se analizaron las acciones de las profesoras como actuantes en el proyecto del Grupo Atlas concebido como una comunidad de aprendizaje de la docencia, en un formato de grupo que permitió la colaboración entre los integrantes de diversas áreas disciplinares, con diferentes formaciones científicas y profesionales.

A continuación señalaremos algunos resultados de los análisis tanto de las clases, discusiones con los profesores y sus relatos recogidos para la tesis en vías de elaboración (GONÇALVES, 2005). En este análisis tratamos de destacar los elementos constituyentes, es decir, que dan forma y existencia a un currículo sobre los conocimientos que involucran la enseñanza del entorno, presentado en los saberes y prácticas cotidianas de aquellos profesores miembros del grupo de investigación.

A priori, pudimos constatar que las clases que usaron el Atlas Municipal Escolar como uno de los materiales para las actividades realizadas en el aula o para los planteamientos y discusiones dentro del grupo de investigación, trajeron, como un de los principales ejes conductores, temáticas que podemos encuadrar dentro de la de Geografía Urbana, incorporándose temas como 'servicios públicos', 'desarrollo del espacio urbano', 'rural y urbano', 'permanencias y cambios', 'problemas socio-ambientales', 'trabajos de campo en los sectores de la ciudad', temas siempre envueltos por las contradicciones y desigualdades del actual y globalizante sistema de producción capitalista en el que vivimos; pasando también a ser una constante las comparaciones y relaciones entre los barrios de la ciudad de Río Claro y de éstos con las ciudades vecinas.

Una de las principales discusiones que tuvieron lugar entre los profesores fue la que hizo referencia a los dibujos y mapas sobre los lugares, especialmente sobre aquellos que eran conocidos por experiencia directa de los alumnos: el barrio donde estudian, lugares donde se hallan y estudian, lugares importantes del municipio donde viven o aún lugares visitados en trabajos de campo, que se encontraron por primera vez en el Atlas Municipal Escolar, según propio testimonio.

También pudimos observar en el diversificado acervo de datos, que se da un cruce de saberes ceñidos por sus relaciones de poder y legitimaciones curriculares, una tesitura que revela *tensiones* entre los saberes docentes marcadamente referenciados en las prácticas sociales cotidianas de los profesores, que generalmente circunstancian y vuelven más comprensibles aquellas prácticas situadas en los espacios cotidianos traídos por los alumnos a las clases y los imperativos disciplinares referenciados en los conceptos científicos geográficos, caracterizados, por ejemplo, por la «vulgata» de la enseñanza de mapas y «ejercicios tipos» de localizar y nombrar lugares (RODRÍGUEZ LESTEGÁS, 2002), que entran en conflicto con los saberes docentes obtenidos a partir de legitimados libros de textos, programas curriculares, históricos y métodos y técnicas tradicionales de la enseñanza de Geografía, muchas veces calcados en la formación docente y producción

de los materiales didácticos por la academia geográfica, alejada de la Geografía Escolar y de la cultura de las escuelas.

Así, aunque prevalezcan en las clases planeamientos de enseñanza, actividades que visen fines solamente de logros de contenidos o el cumplimiento de metas atribuidos por textos oficiales, o aún la reproducción de conceptos geográficos científicos ordenados y jerarquizados , una de las consideraciones de nuestro trabajo es que los profesores afirmaron y demostraron de manera contundente en los *currículos practicados*, la importancia del estudio de los espacios cotidianos - especialmente apoyados en el Atlas Municipal escolar– en el desarrollo y comprensión de todas las temáticas abordadas en las clases, bien como evidenciaron en muchas de sus prácticas que profesores y alumnos pueden constituirse en productores culturales al privilegiar la organización de experiencias a través de las cuales los alumnos puedan vislumbrar el carácter socialmente construido de sus conocimientos y experiencias, en un mundo extremamente cambiante de representaciones y valores.

Por lo tanto, resaltamos en nuestra tesis, el papel privilegiado que la enseñanza de Geografía desempeña en esta función, ya que, por legitimidad conferida a la su disciplina, busca la comprensión del mundo a través del espacio, por materializarse a través de éste las contradicciones, desigualdades, movilidades y distintos usos del territorio en el tempo, un papel que puede estar siendo ofuscado en la aula por el constante enflaquecimiento del potencial de la Didáctica de la Geografía y su desarrollo y avances en el trabajo cotidiano del profesor, hacia donde son llevados los reales cuestionamientos procedentes de las prácticas sociales en los espacios cotidianos de los alumnos, lugares marcados tanto por tales contradicciones, desigualdades, como también cargados de significaciones, lazos culturales y solidariedad.

El trabajo de OLIVEIRA (2003) identifica dos formas de construcción del conocimiento, la primera concibe la enseñanza como transmisión de contenidos, lo que puede generar una relación de exterioridad con las informaciones contenidas en los mapas municipales, la segunda es de concebir la enseñanza como una construcción colectiva de conocimientos donde existe la posibilidad de un aprendizaje significativo para los escolares. Las prácticas analizadas reproducen en contexto escolar los mismos aspectos relativos a geografía como disciplina escolar, o sea, actividades como copiar textos y mapas, colorear mapas y memorizar nombres de ríos y montañas aún son muy comunes en las prácticas educativas, es, en cierto modo, lo que caracteriza la geografía enseñada.

Estas prácticas, que forman parte del proceso de enseñanza, no deben de ser eliminadas, deben de aprovecharse en el proceso de formación continuada del profesorado como propone MIZUKAMI *et. al.* (2002), es necesario crear en la formación continuada una red de interacciones donde se permita a las profesoras conocer nuevos conocimientos y revisar sus concepciones y prácticas.

Otra constatación tiene relación con los conocimientos del área específica. Se demostró que los conocimientos cartográficos de las profesoras tenían relación directa con el trabajo docente, o sea, fueron creados en el ambiente de trabajo, en la escuela y por lo tanto incorporan aspectos de la cultura institucional, así, siendo

el saber de la experiencia docente, las imágenes de cuando eran alumnas y el uso de libros de texto acaban por concretar una verdadera forma de producir la práctica docente.

Como apuntó esta última investigación, el trabajo con mapas municipales en la enseñanza de la escuela primaria brasileña es algo nuevo y reciente en las prácticas cotidianas de las profesoras, ellas están acostumbradas a los libros de texto y atlas escolares que presentan en su gran mayoría mapas y representaciones de pequeña escala como planisferios. Sugerimos la búsqueda de nuevas investigaciones sobre los saberes y prácticas docentes, trabajos que busquen investigar las concepciones, creencias, valores, hábitos de los profesores que enseñan geografía e historia. Quizás conociendo mejor las justificaciones del profesorado sobre sus acciones en clase, podremos crear un dialogo y colaborar en la construcción de propuestas para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Agradecimientos: A las profesoras María del Rosario Piñeiro Peleteiro de la Universidad de Oviedo y Erika Masanet Ripol de la Universidad de Alicante por la revisión del castellano y a las agencia brasileñas CAPES, CNPq y FAPESP por las becas de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. D. de. (2004) La elaboración de atlas municipales escolares por profesores: una investigación en colaboración, en: *Enseñanza de las ciencias sociales*, Barcelona, n.4, pp. 21-31.

ALVES, N. (Org.). (2002): *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez. pp. 101. (Série cultura, memória e currículo, v. 1)

EDWARS, V. (1997): *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Ática.

GONÇALVES, Amanda Regina. (2005). O ensino do «lugar» na Geografia Escolar: do currículo oficial ao currículo praticado. Tesina (Trabalho de Qualificação). Universidade Estadual Paulista (UNESP), IGCE. Rio Claro-SP. pp. 170.

GOODSON, I. (2001): *O currículo em mudança:* estudos na construção social do currículo. Portugal: Porto Editora. pp. 231. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas)

LÁSTORIA, A. C.. (2003): *Aprendizagem profissiónal de professores do ensino fundamental: o projeto Atlas*. Tesis de Doctorado. Universidade Federal de São Carlos. pp. 220.

LÜDKE, M. y ANDRÉ, M. E. D. A. (1986): *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MERCADO, R. (2002): *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Ecónomica.

MIZUKAMI, M., Nicoletti. et. al. (2002): *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos-SP: EDUFSCar.

OLIVEIRA, A. R. (2003): *A cartografia escolar e as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental*. Tesis de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, pp. 120.

OLIVEIRA, I. B. de. (2003): *Currículos Praticados: entre regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A. pp. 152.

PIÑEIRO PELETEIRO, M. R. y MELÓN ARIAS, M. C. (1997): «El papel del atlas en la enseñanza» In: *Íber*, Barcelona, n.13, pp. 37-45.

RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2000): «La elaboración del conocimiento geográfico escolar: ¿de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o viceversa?» *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona, n. 24. p. 107-116.

TARDIF, M., LESSARD, C. y LAHAYE, L. (1991): «Os professors face ao saber; esboço de uma problemática do saber docente». en: *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.4, pp. 215-234.

TARDIF, M. y RAYMOND, D. (2000): «Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magisterio». *Educação & Sociedade*, Campinas, v.21, n. 73, pp.1-27.

TARDIF, M. (2002): *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.

SHULMAN, L. S. (1987): Knowlegde and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n.1, p.1-22.

SHULMAN, L. S. (1986): Those who understands: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 17, n.1, p.4-14.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SUS SIGNIFICACIONES

Alicia Graciela Funes
agfunes@neunet.com.ar

Universidad Nacional de Comahue, Argentina

LA INVESTIGACIÓN

El trabajo que me interesa hacer público se concreta en el escenario de la ciudad de Neuquén, en ella busco analizar las significaciones sobre la enseñanza de la historia que construyeron y construyen los profesores de historia, buscando marcas y huellas para interpretar las continuidades en la discontinuidad.

La ciudad de Neuquén, capital de la Provincia del mismo nombre, está nombre situada en el norte de la Patagonia, Argentina. En el paisaje urbano neuquino es una suma de lugares[1] que reúnen y asocian parcelas de tiempos materializados de forma diversa que dan cuenta de actuaciones socioeconómicas y culturales y en este caso, importa escuchar las voces locales para *construir relatos de y en la ciudad*[2].

La urbanización actual está cruzada por tres macro procesos que se relacionan entre sí: la globalización [3] de la economía, la revolución tecnológica de la información y la difusión urbana. Jordi Borja y Manuel Castels (1997) analizan la gestión de las ciudades cruzadas por el fenómeno *local-global*. Neuquén en este inicio de milenio es claramente una urbanización, ya que no es una ciudad para todos.

[1] Entendemos lugar como lo define Marc Auge (2001) un espacio donde la identidad individual o colectiva, la relación entre unos y otros y la historia que les es común están inscriptas de una forma tan visible que resulta fácil descifrarla a partir de la coexistencia efectiva de las diferentes temporalidades, en tanto, es un lugar que no desea perder su pasado ni su futuro.
[2] La ciudad es un fenómeno complejo, multidimensional y plurivalente de carácter histórico y colectivo que se presenta como un mundo de relaciones e interacciones significativas. La cultura moderna en particular es una cultura urbana. En la ciudad hay una relación fundamental entre el modo de vida urbana según las condiciones de producción y reproducción de lo político, social y económico y el construido físico, la suma de edificios, instalaciones y artefactos que resuelven los espacios de la acción y propor
ciona las imágenes de la representación (Arroyo, 1998)
[3] En este proceso el espacio se globaliza, pero no el espacio mundial. Todos los lugares son mundiales pero no hay espacio mundial. Quienes se globalizan son los lugares y las personas (Santos, 1997)

Reconocer la importancia *estratégica de lo local* frente a lo global para producir cambios en la productividad económica, la integración socio cultural y la representación y gestión políticas, nos induce a investigar para formar, ya que uno de los pilares de esta transformación es la potencialidad del sistema educativo- en todos sus niveles- para proporcionar la capacitación necesaria en la esfera de lo simbólico y lo político. Las instituciones locales del tercer milenio necesitan trabajar en la integración cultural de sociedades cada vez más diversas, donde las identidades culturales, el sentido de pertenencia, las particularidades de base histórica y territorial, permiten pensar el nosotros frente al potencial desintegrador.

En este marco contextual y en búsqueda de las claves del *nosotros neuquino*, atendemos a las voces de los *profesores en historia* [4]para bucear en las significaciones sobre la enseñanza de la misma.

Los profesores, por su condición de sujetos, pueden definirse a través de dos elementos la sujeción y la autonomía, aspectos evidentemente decisivos en la enseñanza de la historia que interpela y produce sujetos. Un auténtico proceso de construcción de sujetos autónomos se constituye como parte de un proyecto colectivo generando «creación de sentidos» para la vida de cada individuo, pero inscripto en el marco de una creación colectiva de significados. La identidad colectiva, el 'nosotros' de una sociedad autónoma es aquella en la que podemos reconocernos e interrogarnos en y por nuestras obras (Castoriadis, 1997).

Los sujetos que nos interesan son los profesores en Historia que han enseñado y enseñan en las aulas neuquinas. Sabemos que en la vida cotidiana de las aulas los alumnos y profesores, al ignal que el resto de las personas, ponen en acción un conjunto de concepciones sobre la realidad social y sobre la realidad escolar en particular.

En la perspectiva de los sujetos que enseñan historia hay un núcleo de tradiciones interpretativas cuya preocupación aparece orientada hacia «*el mundo del sujeto*», y hacia el «*mundo de las significaciones*» (Castoriadis, 1990, 1993, 1997). Entonces nos importa bucear en ese arbitrario cultural que ha sido y es la *enseñanza de la historia*, tratando de desentrañar las luchas simbólicas y las relaciones de siguificación.

Sabemos que, en los últimos decenios la enseñanza de la historia ha comenzado a ocupar un espacio interesante en los diversos discursos sociales. Algunas preguntas: ¿por qué los jóvenes y niños saben tan poco de historia?, ¿qué enseñan maestros y profesores?, ¿es importante saber historia, porqué, para qué?, circulan en las comunidades educativas (padres, docentes y alumnos), en los medios masivos de comunicación, en las administraciones escolares y en los partidos e ideologías que están detrás de ellas. Así, los frecuentes debates producidos en relación con los contenidos del currículo de Historia indican la naturaleza ideológica del problema y su importancia como instrumento al servicio de la política, debate que no siempre se produce en otras disciplinas escolares.

[4] Las entrevistas en profundidad son las fuentes que permitan recabar las voces de los profesores y se proyecta trabajar con quince casos.

Por otro lado, la enseñanza de la historia, sigue creando problemas entre quienes la enseñan y entre quienes la aprenden. Los primeros porque no consiguen generar aprendizajes acordes a sus expectativas, los segundos porque no siempre visualizan algún valor en lo que aprenden.

En la *historia enseñada*, es decir la historia que integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman en y por los usos sociales característicos de las instituciones escolares, se produce un entramado que reconoce la dimensión socio-histórica, la autonomía relativa, la durabilidad del conocimiento histórico gestado en los contextos institucionales.

En las aulas de Historia de la ciudad de Neuquén, hubo y hay una gama heterogénea de construcciones metodológicas (Edelstein, 1996). La acción de enseñar historia es siempre un acto intencional en el que se conjugan y entraman: las dimensiones socio históricas concretas y las institucionales; la formación docente y las experiencias laborales; las definiciones sobre la historia y sobre la enseñanza; la relación entre la historia y la política; las finalidades e intencionalidades; los conflictos, los retornos, las reformas – entre otras-.

Para analizar esas construcciones metodológicas de la historia que circularon y circulan en las aulas neuquinas se desarrolla un estudio de casos colectivo con la siguiente interrogación: ¿Cómo significan la enseñanza de la historia, los profesores de la ciudad de Neuquén?

Si la historia y su enseñanza se refieren a la condición humana y al sentido de la misma, si nos ofrece las posibilidades de trascender las vidas personales en las colectivas como núcleo de producción del sentido, la pregunta es ¿como bucear en las marcas y huellas el desplazamiento del reconocimiento en este presente histórico? O dicho de otro modo si el sentido de la historia y su enseñanza se liga a pertenencia e identidad ¿a donde pertenecemos?, ¿cómo nos definimos?, ¿con qué, con quien nos identificamos?, en este presente histórico, son las preguntas iniciales de la investigación.

La ciudad de Neuquén, desde sus inicios se configuró socialmente con características específicas que la proveen de identidad propia. Analizaré, por consiguiente, las singularidades más significativas a partir de esbozar tres etapas y buscando en ellas una periodización claramente localista que marca las distancias con los criterios problemas y o temas de la historia nacional. (Favaro, 2005)

- La primera de ellas comienza con la tardía provincialización en 1957 e interesa buscar si la enseñanza de la historia ocupó un lugar en la construcción del «nosotros provincial inclusivo» apelando al discurso federalista hegemónico a partir de la provincialización.
- La segunda a partir de la vuelta a la democracia en 1983, allí me pregunto si se constituyó en una asignatura que propicio un «nosotros democrático».
- Y en la tercera fase a partir de la crisis de 2001 indago qué lugar ocupan los «conflictos, resistencias y protestas» en la enseñanza de la asignatura ¿Esta disciplina «prepara» para la vida política- social?

En esta comunicación interesa presentar las primeras aproximaciones analíticas referidas a la primera etapa.

LA TARDÍA PROVINCIALIZACIÓN

Neuquén, constituye un espacio incorporado tardíamente al espacio social nacional, ello, nos remite a una temporalidad reciente; a una sociedad con una población caracterizada por la juventud, *lugar de «confluencias»* en la Confluencia. La ciudad de Neuquén, nuestro escenario, esta situada en el departamento provincial Confluencia. En él se encuentra la confluencia de los ríos Limay y Neuquén, que dan origen al río Negro. Pero además de la confluencia de aguas, hay confluencia de grupos étnicos -en tanto la población mapuche convive con la blanca; de nativos y migrantes -nacionales y extranjeros-; inmigrantes por motivos políticos y laborales; entre otros. La reciente temporalidad y la confluencia de perspectivas, ideas, posicionamientos y prácticas diferentes hacen a esta sociedad una sociedad peculiar y no tradicionalista.

Las políticas del desarrollismo se implementaron en la región a partir de la década del 60 y el gobierno de facto que impuso la «Revolución Argentina» puso la atención en las áreas de frontera, particularmente en lo referido a la «argentinización»[5] de la población, para ello proyecto la formación de un «polo de desarrollo» centrado en actividades ganaderas, petroleras e hidroenergía y un plan de obra pública. La provincia creció y se modernizó bajo esta dirección. Una casi inexistente sociedad en los años '60 absorbió de manera incesante gruesos contingentes de población migrante, creció explosivamente dando origen a dos procesos importantes para el desarrollo de la provincia y de su capital: un alto crecimiento poblacional y un acelerado proceso de urbanización concentrado en la capital (Blanco, Gentile, Quintar, 1998)

Para analizar la peculiaridad de la sociedad se hace necesario la comprensión de la *relación entre el Estado y la sociedad neuquinas* (Palermo, 1988; Favaro, 1993) Neuquén asiste a una tardía provincialización (1957), hasta entonces como territorio nacional vive una suerte de subordinación política, en la que el Estado Nacional hace sentir su presencia a través del ejército, legislación y funcionarios. La región resulta así dependiente en su vida política y económica de la gestión oficial. Esta situación creó las condiciones para el surgimiento de una cultura política localista, centrada en los planos provincial y municipal. En esta cultura prevalece la percepción de que los intereses locales son irreconciliables con los intereses expuestos por el poder central y en consecuencia, las lealtades buscaron expresarse localmente En otros términos, «... la ciudadanía política se constituye provincialmente y se reconoce a sí misma en términos de sujeto provincial antes que radical, peronista, obrero, etc.» (Palermo 1988).Ahora bien, en esta dinámica y sus orientaciones interviene decisivamente a partir de los años '60, el Estado provincial.

A partir de 1963, con su status provincial recién inaugurado, comenzó la actuación política de un partido provincial neoperonista, tanto por su origen

[5] Los habitantes de la Patagonia en esa década eran en un 80% de origen chileno. BANDIERI, S. (2005)

histórico como por su orientación ideológica y su cultura política, que recibe el nombre de Movimiento Popular Neuquino (M. P .N.). Este partido gravitó decididamente en la gestación de la sociedad neuquina. Es encabezado por un líder carismático y paternalista: Felipe Sapag. Desde 1963 hasta la fecha[6], esta fuerza política ha ganado todas las elecciones gubernativas, marcando una *continuidad* política institucional de más de 40 años, cuestión que *diferencia* a Neuquén del resto del país.

El M. P. N. edificó su preeminencia política al interpelar exitosamente a la sociedad con un discurso de un «*nosotros inclusivo*» materializado en el proyecto federal, así no sólo se apropio del diseño institucional, sino que logró armar una cultura política agregando una diversidad amplia de sectores sociales entre 1960-70, mayoritariamente sectores populares y medios, reconociendo demandas y constituyendo su identidad (Favaro, 1999).

El partido provincial con el control del estado se definió de este modo, como el articulador de las relaciones sociales y logró desenvolverse con un fuerte carácter interventor, planificador y benefactor, en una ecuación política que fue articulando a la sociedad durante décadas.

En el ámbito educativo y más específicamente en el nivel medio, la primera escuela secundaria de la ciudad fue creada durante el gobierno peronista- la escuela Normal General San Martín- a partir de una fuerte demanda de la sociedad civil que se especializó en la formación de maestros con una mirada básicamente urbana, en tanto respondió a los intereses de las elites locales[7]. (Bel, 2000).

Como antecedente podemos mencionar la Escuela Complementaria Nº 1 gestionada con éxito en 1934 -se entendía como complemento de la escuela primaria, para atender adultos que abandonaban el sistema- ocupo el espacio de: «*la primera secundaria del territorio*». En 1943 comienza a funcionar la escuela Técnica de Artes y Oficios de la Nación con Anexo Comercial Mixto y Profesional de Mujeres (Teobaldo; García, 2000)

En los complejos años 70 «*se pone fin al pago chico*» (Mases, Gentile, Rafart, 2004), emergen nuevas prácticas políticas y un movimiento sindical en expansión intento participar de la cosa pública. *La ciudad ingresa en la escena nacional como una urbe con un alto grado de movilización política, protestas callejeras y conflictos sociales*[8].

Durante el proceso militar, Neuquén receptó una importante *migración* interprovincial que convergió particularmente por razones de índole económica pero también por cuestiones políticas, en la medida en que la provincia ofrecía una relativa protección para el exilio interno. Para comprender el porqué de esta cuestión se hace necesaria una breve digresión: durante 1976 el ex gobernador (Felipe Sapag) había sufrido la pérdida de sus dos hijos menores a manos de las fuerzas militares,

[6] Las elecciones de Octubre del 2005, para diputados nacionales, concejales y convencionales fueron ganadas nuevamente por el MPN.

[7] A esta escuela pública localizada en el centro de la ciudad han asistido la mayoría de los dirigentes políticos.

[8] Un hito histórico fue el Choconazo (1969-1970), los conflictos por la nacionalización de la Universidad del Neuquén y las disputas por el control de la CGT Regional.

situación que lo ubicaría en una actitud muy crítica respecto del gobierno nacional, sumándose a ello la actitud de permanente denuncia a la violación de los derechos humanos por parte del obispado neuquino. De modo que a nivel provincial la cuestión va a manejarse en otros términos habida cuenta de la innegable influencia que Don Felipe puede ejercer sobre los funcionarios de los organismos de seguridad y justicia provinciales.

La labor desplegada por al iglesia neuquina con Don Jaime de Nevares impulsó la *constitución de la APDH* y amparó a exiliados internos; en el seno del partido provincial se rescató un interesante número de periodistas, artistas, profesionales (Favaro, 2005).

LOS PROFESORES Y LAS SIGNIFICACIONES

Los relatos que presento son el fruto de un doble proceso de interpretación: el que efectúa el entrevistado[9] cuando se constituye en el proceso de las entrevistas y el que hacemos los investigadores cuando los rescribimos y presentamos. El acercamiento a las entrevistas y a los textos de las mismas tiene la impronta de haber sido producidos en un marco singular de situación conversacional; por lo que el análisis se asienta en este recorte y procura rescatar la unidad y coherencia de lo dicho por el entrevistado.

En esta primera aproximación analítica interesa presentar *singularidades* y *especificidades* de las historias de los profesores que permiten vislumbrar algunos rasgos comunes, compartidos en comunidades de convicción a través de las cuales se transmiten valores y reservas de sentido integrados y sustentados en las relaciones sociales y las experiencias de la vida; ya que busco la faceta formativa en el mundo de las significaciones. También intento bucear en el doble sentido de la historia; por un lado, en los diferentes momentos del presente histórico que determinan el significado de las instituciones y de las relaciones sociales; y por el otro, en la historia sedimentada que nos constituye como sujetos históricos. Es decir, la historia y la enseñanza de la misma aparecen condensadas en las formas culturales que dotan de sentido las acciones.

Interesa destacar en primer lugar que todos los profesores entrevistados son **migrantes** -como la mayoría de la población adulta neuquina- Provienen diferentes provincias de la República. La mayoría de ellos recién recibidos *«Soy de Bahía Blanca.. yo era recién recibido y me vine, bien como podría haber ido a parar al Chaco o a cualquier lado, son esas situaciones tan normales de una persona recién recibida* (E. BO), y con dificultades para insertarse en el sistema educativo en sus lugares de origen, tal como lo relata Hector llegar a estos lugares en aquella época, se refiere a la década del 50, era casi de novelas *«Si, y venía como maestro porque estuve como dos años sin conseguir una hora y un amigo me dice porque no vas*

[9] He realizado cinco entrevistas en profundidad a profesores en historia. Tres mujeres: Ema, Kitty, Martha y dos varones: Hector y Mario. Los relatos que presento de Benedicto me los ha cedido Rolando Bell y son frutos de una entrevista realizada en 1999, interesa señalar que no lo he entrevistado porque su salud no lo ha permitido. También he entrevistado a un alumno de esos profesores, es el caso de Alfredo y tengo prevista realizar una entrevista colectiva con cuatro alumnos más.

como maestro en el sur, en escuelas de fronteras, escuelas de campo, así que solicite la inscripción de escuelas de varias provincias... Y me mandaba...a El Huecú, a una escuelita en la que había que hacer como no sé cuantos kilómetros en carro o en caballo, porque, fue todo una novela, y yo acepte yo dije me vengo» (E.HR)

Kitty, llegó en 1934, *«soy nacida en Bahía Blanca pero estoy arraigada en un ciento por ciento acá»*. Benedicto, también es oriundo de Bahia Blanca y llego en 1947. Ema y Mario lo hicieron en 1967, ella sintió que *«tengo que ir al pozo de los recuerdos»* y el comenta *llegamos un domingo a la madrugada, inauguramos la línea el Cóndor, me acuerdo todavía»* Martha nos dice *«llegue a Neuquén hace como 33 años mas o menos»*, en 1972.

Todos ellos son profesores en historia con **formación** en diversas instituciones, algunos egresados de Institutos Terciarios Hector, Mario y Martha estudiaron en *«el Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Paraná»* (E.MC)*»En Paraná, en Entre Ríos, eso fue en el año '53... el año en que murió Eva*[10]*...tuve muy buenos profesores, en Paraná había un cuerpo muy bueno de profesores»* (E.HR); de Universidades Nacionales egresaron Benedicto *«el profesorado lo estudié en la Facultad de Humanidades de La Plata.* (E.BO) y Kitty, en cambio, hizo el secundario y la universidad casada y con hijos y se recibió en 1972 en la Universidad Nacional del Comahue y Ema estudio en la Universidad privada *«Yo me recibí en la Universidad del Salvador en el año sesenta y cuatro.* (E.EA)

Por otro lado sabemos que formación de los profesores reconoce otros ámbitos, además de las instituciones educativas, y en este caso la impronta familiar es muy intensa. En el relato de Ema hay un lugar importante para la política y las lecturas de historia *«mis hermanos habían sido de los fundadores o de los que acompañaron a los fundadores del partido demócrata cristiano... Y mi padre que había sido socialista...*

En mi casa lo que si se discutía era de política y mi padre era la voz cantante», «yo era chica, todavía no estaba ni en el secundario, y mi libro de cabecera era Ernesto Palacio y una Biblia» (E.EA) *«Uno antes no tenía televisión, la radio escuchábamos a la noche. ¿Y qué hacías durante todo el día? Leías»* (E.EA)

Y para Kitty la figura central fue su esposo, maestro y profesor en historia *«para mi Juan Carlos lo era todo»*

Otra cuestión interesante que surge de los testimonios era la escasez de profesores «En el colegio San Martín de sesenta profesores éramos seis con títulos» (E.HR)»en el caso de los no diplomados había una carencia de marco teórico desde el punto de vista epistemológico, desde el punto de vista del conocimiento histórico en sí, que de alguna manera era muy difícil de llenar» (E.MH)

La riqueza en las experiencias **laborales** multiplicaron los sentidos de la enseñanza de la historia. Han sido los primeros profesores en historia de la ciudad y han trabajado en las primeras escuelas secundarias *«fíjese cuando en el año 47, viene el Ministro de Educación... e inaugura 13 secundarios de la Patagonia; la*

[10] Se refiere a Eva Duarte, esposa de Juan Peron

Patagonia no tenía colegios secundarios; la gente de la Patagonia tenía que irse a Viedma que era uno de los lugares más al sur que había... entre ellos estuvo el curso de bachillerato de acá, que se creó, el 47; eso recuerdo porque fue cuando yo llegué» (E.BO)

Algunos se desempeñaron como maestros «*yo trabaje en el año 56', con el título de maestra, en la escuela nacional de comercio de Quilmas*» (E.EA)

y como profesores de la escuela media- bachilleratos, comerciales, industriales, diurnos y nocturnos- enseñando Historia, Educación Cívica e Instrucción Cívica, algunos tenían experiencia en otras provincias *Y me presente a un concurso de horas que salió en Cipolletti* [11] *Gané las horas ahí, pedí licencia en Entre Ríos y me vine* (E.MC). Todos han tenido experiencias en cargos de gestión: rectores, directores y vicedirectores «*Y me metí, me embarque con el cargo, lo acepte, y ahí estuve catorce años como rector*» (E.HR) y Mario ha sido supervisor

Se han desempeñado en el Nivel Terciario «*di cátedra en el instituto de formación docente. Llegaba cuando la nieve y la lluvia no te lo permitían andar, era una cosa muy difícil de cumplir; llegaba los viernes a mediodía, trabajaba con las alumnas toda la tarde del viernes, toda la mañana y toda tarde del sábado y me volvía el domingo.* (E.MH) y han dictado clases en la Universidad en cátedras de Historia Argentina, Americana, Prehistoria, entre otras.

Muchos de ellos han sufrido los avatares de la inestabilidad política que signo el país en una parcela importante del Siglo XX, así testimonian»*Y bueno, cuando cae Perón en el 55, ahí se nota realmente el cimbronazo... las cesantías masivas de los docentes que habían sido peronistas, que eran peronista...Del Colegio San Martín, no, solamente a mí me echaron...Si, sí, por peronista, yo soy peronista por si lo sabe*» (E. BO)

«*Yo empecé a trabajar en Entre Ríos en el año 55 donde hubo cambios políticos muy grandes. Yo me había recibido un año antes. Entonces era una temática distinta en el sentido de que teníamos que tener mucho cuidado. Y mas en Historia porque había mucha más sensibilidad.*» (E.MC)

También dan cuenta de las dificultades económicas «siempre hubo dificultades y siempre se luchó por mejorar los sueldos, eso fue eterno, en la enseñanza fue siempre así que a mi no me llama la atención ahora ni mucho menos» (E.HR) y de las conflictivas gremiales «los supervisores de media se había destacados por ser rebeldes, la mayoría de ellos fuimos sumariados por adherir a los paros en el año 88». (E.MH).

Las **Finalidades** de la enseñanza de la historia son múltiples. Algunos de ellos la centran en la construcción de la **temporalidad** «*Claro, como antecedente de todo lo que vino después, es decir desde la actualidad, es decir a la Historia no la podemos dejar de lado*» (E.HR) « *el hombre puede «avanzar a» y también retrocede, es decir, avanzan y retroceden en los procesos, no son procesos lineales*» (E.EA). «*Que en general tenía conciencia de que la historia tenía que cumplir una función de orientación del chico en el presente Es decir, el desarrollo de un tema y de*

[11] La ciudad de Cipolletti pertenece a la provincia de Río Negro y dista 6 Km de la ciudad de Neuquén

meterse en un tema por el tema mismo, y de ver de qué forma podía servirle para ver y entender la realidad. Claro que la historia nos sirve para entender el presente con proyección a futuro (E.MH).

Otros la remiten a la Construcción de la **nacionalidad** «*Mire yo soy de la época tradicional digamos, del sistema antiguo...y lo que yo quería era que aprendan Historia, porque nuestra historia esta ligada a todo lo que es nuestro, a lo nacional, lo tradicional*» (E.HR).

Las **finalidades moralizantes** también están presentes «*Cuando vos les estas enseñando historia le estas enseñando no «la fecha y donde pasó». Le estas enseñando el accionar de los hombres. Y como ellos a lo largo de todo lo que va de la historia en la humanidad, hay enormes conquistas y cosas maravillosas pero también enormes errores y que es lo que yo más remarcaba.* (E.KR)

La asignatura es central para **formar con el ejemplo y los valores** «El profesor está delante de un grupo humano que necesita todo, necesita no solo conocimiento, necesita ejemplos, necesitan que le hagan ver lo que está bien y lo que está mal porque hay chicos que ni siquiera lo reciben en la casa. Filosofar, no te digo filosofar demasiado sobre la existencia y sobre los valores «súper» pero lo mínimo, lo que es la solidaridad, lo que es el respeto por el otro» (E.KR). Yo creo que lo que tenemos nosotros me parece que no lo valoramos, y yo digo ¿cómo vamos a salir adelante como país? Y entonces empecé a trabajar así. Es decir, el proceso nuestro de historia es bastante complejo» (E.EA)

También pervive una concepción de la historia como **magistra vitae** «*que estén repitiendo en determinado momento lo mismo que se había dicho en otro y no habían visto las consecuencias*» (E.KR).

Para la construcción de **prácticas democráticas** «*Para reflotar lo que un sector consideraba lo que era la democracia, porque yo considero que nosotros de la democracia estamos muy lejos, que la democracia tiene que ser a lo mejor un punto de llegada, entonces en ese momento la democracia era lo único, lo perfectible, lo mejor. Y entonces cuando se trataba sobre los deberes, libertad, deberes, derechos, después estaban sobre las formas de gobierno, y cuando hablábamos de ideología hablábamos de nacionalismo, socialismo y de liberalismo*» (E.EA).

La búsqueda de un **nosotros inclusivo, de pertenencia** «*Y entonces allá como que el caudillismo y el federalismo esta marcado a fuego. Acá en Neuquén yo creo que es distinto en el sentido de que es muy cosmopolita. Acá hay gente de todas partes...Todo esto te lleva a sentirte neuquino. Así que nos sentimos prácticamente neuquinos. Si pero era mas bien natural que programado. Vos tenés en el corazón algo que lo manifestas y se lo dejas a los chicos*» (E.MC).

Más allá de lo vapuleado que está en estos tiempos, defienden el **oficio de enseñar**; y tienen la convicción que la **escuela pública** es una de las conquistas históricas irrenunciable en tiempos de «modernización». Todos manifiestan **lo gratificante del oficio de enseñar**»*tengo muy buen recuerdo de mi etapa de enseñanza, que si naciera otra vez volvería a ser profesor*» (E.BO) « *Sí, si me gustó, me encantó enseñar*» (E.HR) *Porque yo disfrutaba mucho el aula. Yo lo pasaba bien en el aula* (E.KR).

Pero si yo tuviera que volver a hacer la carrera docente le aseguro que no abandonaría el aula.... es donde más cómodo me siento. (E.MH)*Yo siempre preferí la cátedra porque me gusta la docencia, eso me gustó siempre, el contacto con los chicos es una cosa gratificante. En cambio, el cargo directivo es una entrega, muchos papeles, mucha burocracia. Es más humano estar con los chicos.* (E.MC).

Acuerdan que la tarea de educar requiere la presencia de contratos sociales profundos, de largo alcance y acuerdos en tiempos diferentes y que centran en el **compromiso** del oficio. Apuestan al aula, se sienten seguros en ellas, y lo recuerdan como un refugio frente a los avatares del propio sistema educativo y del crítico momento societal.

También los angustia el alto grado de conflictividad y sienten insatisfacción, lo viven con desaliento -como docentes y como abuelos-, en algunos momentos sienten que es más de lo mismo y en otros que los tiempos pasados fueron mejores»*se deterioraba el sistema, se deterioraba la educación, eso es lo que notábamos todos, cada vez se pide menos, se exige menos, se le hace más fácil al alumno es un error pero (silencio) será la circunstancia, la situación económica, no se en que va pero, porque a la inversa ahora uno ve que los chicos son tan despiertos desde que nacen ¿no? Y tan inteligentes y sin embargo en la educación el nivel, pero en picada se iba, es descendente»* (E.HR)

«Anárquica en el sentido de que cada escuela un poco tiraba para su lado y cada escuela que él pudo visitar estiraba los horarios en cuanto al desarrollo de los programas Mire, los últimos años[12] *de la supervisión nosotros tuvimos una especie de retroceso contra nuestra voluntad o bien no supimos contrarrestar esa especie de sub valoración de la función del supervisor.»* (E.MH).

«No era muy conflictuado como ahora como he estado con gente que esta dando clase, con chicos que protestan, que intervienen en las manifestaciones, que hacen sentadas. Que es una lástima porque están desvirtuando la educación. Bueno vos sabrás en la universidad que esta muy politizado todo» (E.MC).

Estos profesores que llegaron a la ciudad - desde fines de la década del 40- para enseñar historia, han dado cuenta de su rica experiencia vital y laboral en la etapa de la democratización y en los tiempos neoliberales, testimonios que presentare en otra oportunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMOVSKY, E (2001): «La historia como actividad vital» en ADAMOVSKY, E. (ed.) *Historia y sentido. Exploraciones en teoría historiográfica* El Cielo por Asalto. Buenos Aires

AUGE, M (2001): *Ficciones de fin de siglo,* Gedisa. Barcelona

ARROYO, J. (1998): La ciudad escindida. El impacto en lo urbano del capitalismo tardío. *Estudios Sociales* n 15. Universidad Nacional del Litoral.

BANDIERI, S. (2005): *Historia de la Patagonia.* Editorial Sudamericana. Buenos Aires

[12] Se refiere a la década del 90

BLANCO, G.; GENTILE, B.; y QUINTAR, J. (1998) *Neuquén 40 años de vida institucional,* CEHR FAH. UNCo COPADE. Neuquén.

BEL, R. (2000): «La creación de las escuelas normales en el Territorio Neuquino (1947-1951) en TEOBALDO, M. (Directora) *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde al historia Neuquén 1884-1957* Arca Sur Editorial Rosario.

CASTORIADIS, C. (1990): *El mundo fragmentado.* Altamira, Buenos Aires.

(1993): *La institución imaginaria de la sociedad.* Volumen 2: *El imaginario social y la institución.* Tusquets Editores, Buenos Aires.

(1997): *El avance de la insignificancia.* Eudeba, Buenos Aires.

DE CERTEAU, M. (1993): *La escritura de la historia.* Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.

EDELSTEIN, G. (1996): «Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo» en AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas* Buenos Aires. Paidós

FAVARO, O (editora) (1999) *Neuquén la construcción de un orden estatal* CEHEPYC. UNCo.

(Coord) (2005) *Sujetos Sociales y Política Historiografía reciente de la Norpatagonia Argentina.* CEHEPYC La Colmena. Buenos Aires

FUNES, G; AGUIAR, L (2001) «La historia como disciplina escolar. Procesos globales y especificidades regionales» en ESTEPA, J; FRIERA, F; PINEIRO, R. (eds).(2001): *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales.* Oviedo. KRK AUPDCS.

«Las significaciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales» en ESTEPA,J; DE LA CALLE, M.; SANCHEZ, M (Eds) (2002) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado en Ciencias Sociales.* Palencia AUPDCS ESLA

GINZBURG, C (1989) *Mitos, emblemas indicios.* Gedisa. Barcelona

HELLER, A (1986) *Teoría de la Historia.* Fontamara. México

IUORNO, G (2002) *Neuquén Ciudad imaginada...Ciudad Real* Municipalidad de Neuquén. UNCo

MASES, E; GENTILE, B, RAFART, G. (2004) *Neuquén 100 años de historia.* GEHISO. UNCo Municipalidad de Neuquén. Diario Río negro

NOIRIEL, G. (1997) *Sobre la crisis de la Historia.* Madrid. Cátedra

PALERMO, V (1988) *Neuquén: la creación de un orden estatal* Centro editor de América Latina. Buenos Aires.

PETRUCCELLI, A (2005) *Docentes y Piqueteros. De la huelga de ATEN a la pueblada de Cutral Có.* El Cielo por Asalto. Buenos Aires

STAKE, R. (1995) *Investigación con estudio de casos.* Madrid. Morata

VAPNARSKY, C. (1983) *Pueblos del norte de la Patagonia 1779-1957.* Editorial de la Patagonia. Fuerte General Roca.

(1981) Crecimiento y redistribución de la población en el norte de la Patagonia. Revelaciones del censo de 1980. Centro de Estudios regionales y Urbanos. Buenos Aires.

CONCLUSIONES DE UNA INVESTIGACION EN FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO

Cecília LLobet Roig
cecilia.llobet@uab.es

Universidad Autónoma de Barcelona

PRESENTACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo se puede incluir en una línea de investigación sobre formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales que está dirigida por el profesor Joan Pagès en el programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El tema de la investigación es la innovación educativa iniciada en el curso 1997-1998 en las asignaturas de *Ciencias Sociales y su Didàctica I y II* de la Titulación de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. En el Simposio de Huelva (2000)[1] ya se explicó el modelo innovador de estas dos asignaturas cuatrimestrales que se programan como una asignatura anual de 8 créditos.

Los principales objetivos de la investigación se pueden sintetizar en tres:

a) Analizar las concepciones[2] de los estudiantes de formación inicial del profesorado sobre los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en educación primaria y comprobar si durante el curso mostraban alguna disposición hacia el cambio conceptual [3].

---

[1] CASAS, M. GÓMEZ, I. LLOBET, C. VALLS, C. (2000): «La relación teoria-práctica en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales». A: PAGÈS, J. ESTEPA, J. TRAVÉ, G. (eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales.* Universidad de Huelva. p. 537-548.

[2] Los investigadores utilizan términos muy diversos (ideas, representaciones...) para designar los conocimientos previos de los alumnos. Yo he escogido el término de concepción porque según los expertos tiene un carácter de permanencia y regularidad y en su construcción se integran no solamente las dimensiones del entorno en el cual el sujeto interactua sino tambien las dimensiones de la propia historia del individuo .CHARLIER, B. (1998): *Aprendre et changer sa pratique d'enseignement.* París: De Boeck Université.

[3] Diversas investigaciones han demostrado que el cambio conceptual es *un proceso gradual y lento y no un salto rápido y* que pueden existir diferentes maneras de producirse desde la substitución total de una concepción existente a la coexistencia de las concepciones previas y las nuevas. VOSNIADOU, S. SCHONTZ, W. CARRETERO, M. (1999) (eds): *New perspectives on conceptual change.* Oxford: Elsevier.

Diversas investigaciones como la de Pendry (1998) y otras citadas por Labaree (1999) han confirmado resultados anteriores y han constatado que los docentes aprendieron más sobre la enseñanza de las ciencias sociales en los años que fueron alumnos en las escuelas que en el breve espacio de tiempo que estudiaron en la universidad.

La mayoría de los estudiantes de formación inicial de nuestra Facultad han estado formados en el modelo curricular tradicional[4]. En cambio, las profesoras que impartimos *Ciencias Sociales y su Didáctica I y II* hemos optado por el modelo curricular crítico[5] ya que pretendemos formar unos profesionales reflexivos, críticos y autónomos, capaces de tomar decisiones de forma reflexiva y crítica sobre su propia práctica educativa y las condiciones sociales y políticas de su entorno.

b) Analizar la relación entre la teoria y la práctica en las asignaturas de *Ciencias Sociales y su Didáctica I y II.*

El planteamiento de estas asignaturas, que comporta también un trabajo interdisciplinar con Psicología Evolutiva y de la Educación, intenta que los estudiantes de formación inicial apliquen de forma contextualitzada los contenidos teóricos trabajados en estas dos asignaturas en la preparación y experimentación de una unidad didáctica del Área de Conocimiento del Medido Social y Cultural en una aula de primaria.

Diferentes trabajos han demostrado que la práctica aumenta la capacidad de reflexión crítica de los estudiantes de formación inicial y los predispone más hacia el cambio conceptual (Schön: 1992). El modelo de *Ciencias Sociales y su Didáctica* comporta una estrecha relación entre la teoría trabajada en la universidad y la práctica educativa en las aulas y convierte a los futuros maestros en protagonistas de su propia formación y no en receptores pasivos del conocimiento profesional.

c) Analizar y valorar el papel de los maestros tutores en el planteamiento de *Ciencias Sociales y su Didáctica I y II.*

El papel de los maestros en la elaboración y experimentación de las unidades didácticas es muy importante puesto que han de co-tutorizar todo el proceso de preparación de estas programaciones y después evaluar los resultados. Todo esto comporta una gran cantidad de trabajo para los maestros ya que exige una serie de reuniones con los estudiantes de formación inicial y las profesoras de didáctica.

Este trabajo conjunto entre los maestros y las profesoras formadoras hace posible que exista un mismo discurso entre la escuela y la universidad y permite que los futuros docentes trabajen al lado de maestros experimentados e innovadores como profesionales, pero sin perder su condición de aprendices.

Estos tres objetivos están muy relacionados entre si ya que en el fondo responden

[4] Trabajos realizados por PAGÈS, J. (1996 y 1999); BRAVO, L. (2002) y LLOBET, C. (1998) han demostrado que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB han estado formados en el modelo curricular tradicional.

[5] LLOBET, C. VALLS, C. (2004): «De la teoria a l'aula: Avaluació d'un model de formació inicial de mestres d'educació primària en didáctica de las ciències socials». A: BATLLORI, R. GÓMEZ, E. OLLER, M. PAGÈS, J. *De la teoria... a l'aula. Formació del professorat i ensenyament de les Ciències Socials.* Bellaterra. UAB. p. 359 - 372

a un objetivo más general: intentar transformar y mejorar la formación inicial de los maestros de educación primaria en didáctica de las ciencias sociales.

METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para realizar esta investigación he utilizado una metodología cualitativa e interpretativa. El trabajo se puede definir también como un estudio de caso, ya que intenta describir y interpretar una realidad educativa concreta: las asignaturas de *Ciencias Sociales y su Didáctica* en su globalidad. Pero la investigación quiere ir mas lejos de la simple comprensión e interpretación de esta realidad educativa, pues pretende mejorarla y de esta forma mejorar también la formación inicial de los maestros en didáctica de las ciencias sociales.

Este último objetivo permite relacionar esta investigación con el modelo crítico. Diversos autores como Imbernón (2002) piensan que estos dos enfoques (interpretativo y crítico) son perfectamente compatibles ya que las metodologías a seguir son prácticamente las mismas. Lo que varia más entre los dos son las finalidades, puesto que la tendencia crítica busca siempre la transformación de la práctica y la implicación de la investigación dentro de un contexto educativo y social concreto.

Las personas, y en concreto los 6 maestros de las escuelas públicas que participaron en la experiencia de la asignatura, los 23 estudiantes de formación inicial matriculados en el curso 2000-2001 y yo misma como profesora de *Ciencias Sociales y su Didáctica I y II,* han sido las principales fuentes de información para la investigación.

Para obtener la información necesaria para la investigación he utilizado una gran diversidad de instrumentos:

a) *Observaciones.* Estas han sido siempre regulares, sistemáticas y repetitivas, y se han realizado tanto en las aulas de la Facultad como en las escuelas de primaria.
b) *Entrevistas* a los maestros tutores de las escuelas y a los estudiantes de formación inicial. Estas últimas han sido individuales y en grupo. Las entrevistas que he realizado se pueden cualificar como semiestructuradas (tenían un guión previo pero fueron flexibles) y cualitativas[6].
c) *Cuestionarios* que pueden considerarse como semicerrados (las preguntas estaban bien delimitadas, pero los estudiantes habían de redactar sus respuestas)[7].
d) *Otras fuentes escritas.* Estas se pueden dividir en dos bloques: los diarios de clase y los trabajos de los estudiantes de formación inicial.

Cada uno de estos instrumentos ha sido escogido en función de los objetivos planteados y se ha utilizado en diferentes fases de la investigación:

[6] DEL RINCÓN *et al* (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Dykinson

[7] PÉREZ ALVAREZ, S (1991): *Las investigaciones exploratorias y descriptivas en las ciencias de la educación.* Buenos Aires: Braga.

Instrumentos para detectar y analizar las concepciones previas de los estudiantes de formación inicial	Instrumentos para analizar el proceso de elaboración de las unidades didácticas y el aprendizaje de los estudiantes	Instrumentos para evaluar el aprendizaje y el cambio conceptual de los estudiantes de formación inicial
• ***Cuestionario*** individual de evocación y valoración de la enseñanza de las ciencias sociales. • ***Entrevistas*** *individuales* a los seis alumnos coordinadores de grupo.	• ***Diarios*** de clase. • ***Observaciones*** de los grupos de trabajo. • ***Entrevistas*** con los diferentes grupos de trabajo. • ***Entrevistas*** con los maestros de las escuelas.	• ***Observaciones*** de la experimentación de las unidades didácticas en las escuelas. • ***Fuentes escritas***: las programaciones. • ***Entrevistas*** con los grupos de trabajo. • ***Entrevistas*** con los maestros de las escuelas. • ***Entrevistas*** individuales con los seis alumnos coordinadores de grupo. • ***Cuestionario*** individual a todos los estudiantes de formación inicial de la clase. • ***Reunión de evaluación*** conjunta entre maestros, alumnos de formación inicial y profesora de didáctica.

Todos estos instrumentos han proporcionado una gran cantidad de información que ha hecho posible la triangulación en diferentes fases de la investigación, especialmente la triangulación de técnicas y de sujetos. La triangulación es sin duda una de las estrategias que permite dar mas fiabilidad a una investigación interpretativa y cualitativa al igual que los criterios de veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad[8] que he intentado seguir durante todo el proceso de la investigación.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de la investigación se pueden calificar, en general, como positivos. Entre los factores que permiten explicar estos resultados cabe destacar:

[8] DEL RINCÓN, D. *et al.* (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

- La libertad y las facilidades que dieron los maestros tutores de las escuelas a los estudiantes de formación inicial para poder experimentar en sus clases las programaciones didácticas.
- La disponibilidad que mostraron los maestros para tutorizar la elaboración de las unidades didácticas de los estudiantes y reunirse con la profesora de *Ciencias Sociales y su Didáctica.*
- La motivación y el interés que mostraron los estudiantes de formació inicial desde el inicio de curso para poder ir a las escuelas a experimentar una unidad didáctica.

a) ***Resultados sobre el cambio conceptual de los estudiantes de formación inicial***

Los datos facilitados por el primer cuestionario revelaron que la mayoría de los estudiantes que participaron en la investigación (87%) había seguido una metodología transmisiva y tradicional en su aprendizaje de las ciencias sociales, pero muy pronto la mayor parte de estos alumnos fueron conscientes de las deficiencias de su aprendizaje y mostraron una gran disposición para aprender.

Las informaciones recogidas en las entrevistas con los propios estudiantes y los maestros y las unidades didácticas experimentadas en las escuelas permiten comprobar que casi la totalidad de estudiantes (90%) empleó una metodología interactiva en sus practicas en las escuelas. Prepararon clases muy participativas en las que los alumnos de primaria fueron los verdaderos protagonistas de sus aprendizajes.

Todos estos datos permiten afirmar que la mayoría de los futuros maestros que participaron en la investigación experimentó un cambio evidente hacia el modelo curricular activo, pero no queda claro hasta que punto adoptaron el modelo crítico o de educación para la ciudadanía. En las programaciones escritas cinco de los seis grupos de estudiantes optaron por este modelo, pero en las entrevistas o en el momento de programar los contenidos de las unidades didácticas se puede comprobar que la elección de este modelo no esta totalmente asumida por un número importante de estudiantes de formación inicial (aproximadamente un 40%), en cambio si que se puede constatar un cambio profundo del modelo tradicional en el que habían estado formados hacia un modelo curricular activo o humanista.

El cambio conceptual es un proceso lento y no todos los alumnos de formación inicial que participaron en la investigación tienen las ideas tan claras como esta estudiante en el momento de plantear la unidad didáctica: *Hemos de educar a nuestros alumnos para que puedan tener una actitud reflexiva y crítica sobre el consumismo... por eso hemos optado por el modelo curricular crítico y una metodología interactiva que facilite el aprendizaje significativo...*[9].

b) ***Resultados sobre la relación entre la teoría y la práctica***

La relación existente durante todo el curso entre la teoría trabajada en la universidad y la práctica en la escuela ha sido uno de los aspectos más valorados de la asignatura por parte de los estudiantes de formación inicial. El análisis de las

[9] El tema de la unidad didáctica era *El comercio y el consumo.*

diferentes unidades didácticas corrobora las informaciones procedentes de las entrevistas y el cuestionario, y en consecuencia se puede afirmar que la mayor parte de los alumnos hizo una buena aplicación y contextualización de los contenidos teóricos en el momento de elaborar y experimentar las unidades didácticas en las escuelas.

Esta práctica ha ido siempre acompañada de un trabajo de reflexión y de análisis entre los maestros tutores, los estudiantes de formación inicial y la profesora de didáctica. Es muy importante ofrecer a los futuros maestros la posibilidad de aprender a analizar y a reflexionar sobre su propia practica educativa. Los estudiantes valoraron de forma muy positiva las reuniones que hicieron con los maestros tutores después de cada sesión.

*c) **Resultados sobre el papel de los maestros tutores***

El trabajo conjunto entre los maestros tutores y la profesora de la universidad ha permitido la existencia de un mismo discurso entre la teoría y la práctica y que no se produjeran contradicciones entre lo que se explicaba en la facultad y lo que veían los futuros maestros en las escuelas.

Investigaciones como las de Pendry (1998) y Huberman *et al* (2000) entre otros han demostrado la importancia que tienen los maestros en ejercicio en la formación inicial de los futuros docentes. Los maestros tutores que participaron en la investigación tenían también muy clara la importancia de su presencia en la formación inicial. Una de ellas comento en una entrevista: *Es importante que los maestros participemos en la formación inicial. Creo que forma parte de nuestro trabajo y cuanta más relación exista entre escuela y universidad mejor será la formación inicial de los futuros maestros...*

REFLEXIONES FINALES

En mi investigación se han dado las mismas circunstancias favorables que se han producido en otros trabajos como Owens (1997), Nga-Yee (1998), Pendry (1998) o Angell (1999) que han facilitado el cambio conceptual de los estudiantes de formación inicial

Todos estos trabajos han evidenciado que la existencia de una buena relación entre la teoría y la práctica potencia la capacidad de reflexión critica de los futuros maestros y les predispone más al cambio conceptual, si es necesario. Además, han demostrado que es fundamental que exista el mismo discurso en la universidad y en la escuela. Sin esta relación el cambio es mucho más difícil tal como han mostrado las tesis de Bravo (2002) y Riera (2003).

Esta investigación al igual que otros trabajos de este tipo no pretende generalizaciones pero puede ser una buena base para inspirar o sugerir otras experiencias educativas en el campo de las didácticas especificas ja que presenta un modelo concreto de cómo relacionar la teoria y la practica en la formación inicial del profesorado y muestra que si queremos la formación de unos profesionales críticos, autónomos y reflexivos es fundamental que exista una buena coordinación entre los maestros y los profesores formadores, entre la escuela y la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍCAS

ÁNGELL, A.V. (1998): «Learning to Teach Social Studies. A Case of Belief Restructuring». *Theory&Research in Social Education.* Vol. 26 (4). p. 509-529.

ARMENTO, B. (1996): «The professional development of social studies educators», en SIKULA, J. (ed): *Handbook of Research on Teacher Education.* New York: Macmillan. p. 485-502.

BENEJAM, P. (2002): «La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado», a *Enseñanza de las Ciencias Sociales,* n 1. p. 91-95.

BRAVO, L. LLOBET, C. PAGÈS, J. RIERA, F. SANTIESTEBAN, A. (2000): «La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales». A: CARMEN, Ll. Del (coord): *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació.* Universitat de Girona. p. 207-212.

BRAVO, L. (2002): *La formación inicial del profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la UAB: un estudio de caso.* UAB. Tesi doctoral.

IMBERNÓN, F. (coord) (2002): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado.* Barcelona: Graó.

LLOBET, C. (2004): *La formació inicial dels mestres d'educació primària de la UAB en didáctica de les ciències socials: un estudi de cas.* UAB. Departament de Didáctica de la Llengua, la Literatura i les Ciéncies Socials. Tesi doctoral.

NGA-YEE CHENG, I. (1998): «Perceptions of Hong Kong Geography Student Teachers about Geography Teaching». *Geographical Education.* Vol. 11. p. 42-49.

OWENS, W.T. (1997): «The Challanges of Teaching Social Studies Methods to Preservice Elementary Teachers». A: *The Social Studies.* Vol. 88 (3). p. 113-120.

PAGÉS, J. (2000): «El currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS». A: PAGÉS, J. ESTEPA, J. TRAVÉ, G. (eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales.* Universidad de Huelva, p. 41-58.

PENDRY, A. *et al.* (1998): *History Teachers in the Making Professional Learning.* Bukinhan: Open University Press.

PÉREZ GÓMEZ, A. BARQUÍN, J. ANGULO, J.F. (eds): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica.* Madrid. Akal.

PERRENOUD, P. (1994): *La formation des enseignants entre théorie et pratique.* París: L'Harmattan.

RIERA, F. (2003): *Què saben i què han après les estudiants de mestra de Primària per ensenyar Ciències Socials.* UAB. Tesis doctoral.

SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós/ MEC

LA HISTORIA RECIENTE: INVESTIGAR PARA ENSEÑAR Y FORMAR DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Miguel Jara
mianjarak@hotmail.com
Victor Salto
victorsalto@hotmail.com
Alicia Graciela Funes

Universidad Nacional de Comahue, Argentina

LA HISTORIA RECIENTE: INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA

Indagar en la enseñanza de la historia reciente requiere, por un lado, analizar las perspectivas historiográficas subyacentes a fin de fundamentar esta parcela de la historia y, por otro, examinar en los sujetos de la enseñanza la fertilidad y factibilidad de la misma a la hora de pensar en la distribución, circulación y construcción de contenidos y aprendizajes históricos.

La construcción del objeto teórico *«la enseñanza de la historia reciente»*, demanda en este sentido - en términos de ejercicios prácticos de investigación, reflexión teórica e interpretación - de dos dominios disciplinarios: por un lado la enseñanza y por otro la historia. Y a ello agregamos, cuando hablamos de historia reciente, la necesidad de trabajar en una intersección de disciplinas. Intersección o ámbito de confluencias entre marcos teóricos y criterios metodológicos provenientes de disciplinas diversas, que le dan sentido al proceso de *construcción del objeto de estudio*, que en nuestro caso también se constituye en *objeto de enseñanza.*

Partir de estos registros al abordar esta parcela de la historia ofrece un interesante debate no sólo hacia dentro de la comunidad de historiadores[1], sino

[1]Algunos historiadores definen a la Segunda Guerra Mundial como hito fundador de nuestro presente Cuesta, J. (1993); para Aguirre Rojas (2000) a partir de la revolución cultural del segundo lustro de los años 60, el presente va a manifestarse con fuerza en la historiografía, rompiendo con la rígida división presente–pasado, instalando de pleno derecho en múltiples formas a la *actualidad* dentro de los objetos y temas pertinentes a la investigación histórica. Aróstegui, J; Buchrucker,C; Saborido, J (2001), indican que los años 90 del S. XX, constituyen en definitiva una historia del presente, porque es la historia de las gentes vivas en el mundo actual.

también en la necesidad de combinar otros conocimientos especializados-sociológicos, antropológicos, políticos, filosóficos, éticos-, en un campo híbrido que resulta de recuperar las zonas marginales y fronterizas de varias disciplinas. La «presentificación» de la historia se manifiesta también en el ámbito de las ciencias sociales provocando una migración de sociólogos, cientistas políticos, economistas – especialistas del presente- hacia la historia que se prolonga con todo derecho hasta el mismo instante vivido constituyendo la experiencia de los sujetos. Es una historia que todavía no esta escrita en los libros, pero es una historia en sentido pleno, presentización que implica un factor de cambio cultural.

Por otro lado, sabemos que en esta parcela de historia se «juegan» diferentes conflictos. Poner en cuestión la enseñanza de los sentidos del pasado, permite el análisis de consideraciones político sociales problemáticas y se convierte en lugar controvertido, de disputas, ya que las luchas por el pasado son en realidad luchas por el presente.

Los textos escolares[2] y los documentos curriculares[3], como así también publicaciones del discurso pedagógico académico[4], sostienen la necesidad de trabajar ese período de la historia Argentina. En el campo historiográfico numerosas investigaciones comienzan a desbrozarlo; también hay un boom editorial de publicaciones de corte periodísticas y testimoniales que dan cuenta de la necesidad de conocer y comprender qué sucedió. El análisis del período se entronca con el fenómeno mundial de explosión de la memoria[5] e inevitable es el debate sobre la responsabilidad de la sociedad por los hechos ocurridos en el pasado y el rol del Estado en la incorporación de la historia reciente en materia de políticas educativas. Por ello en la reconceptualización del sentido atribuido a la «transmisión», el sistema educativo, el ámbito cultural y el aparato judicial pueden ser algunos espacios para llevar adelante una estrategia de incorporación de ese pasado.

Desde esta perspectiva otro de los ejes centrales en torno de cuales giró nuestra investigación tiene que ver con las relaciones entre la memoria, la enseñaza y la historia. Si bien a fines de los setenta ha predominado entre los historiadores la preocupación por distinguir la historia de la memoria, es cierto también que no se ha podido establecer las relaciones entre ambas. Asimismo enturbió a ello, una notable eclosión del análisis de la memoria que se produce en la década de los ochenta pero sin rigor conceptual alguno sino como mera moda. Es posible advertir que innumerables trabajos han adquirido relieve en cuanto a la manifestación del

[2] Ver textos escolares de las editoriales Santillana, Aique -entre otros-. «Algunos personas piensan que de las cosas malas y tristes es mejor olvidarse. Otras creemos que recordar es bueno; que hay cosas malas y tristes que no van a volver a suceder precisamente por eso, porque nos acordamos de ellas, porque no las echamos fuera de nuestra memoria». En G. Montes (1996) *El golpe y los chicos*. Buenos Aires. Gramon Colihue.

[3] Nos referimos a los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General B ásica y el Polimodal.

[4] Ver Dussel; Finocchio; Gojman: 1997) Haciendo memoria en el país del nunca más. Bs As Eudeba.; Godoy, C (2000) Historia. ¿aprendizaje plural o gritos de silencio? Rosario Laborde; Dobaño Fernández y otros (2000) Enseñar Historia Argentina Contemporánea. Buenos Aires.Aique

[5] Los estudios sobre la memoria colectiva como materia misma de la historia, es trabajado por sociólogos, etnólogos, filósofos, sicólogos. En la década de los 70 la tercera generación de Annales, se ocupa de la relación historia-memoria; el descubrimiento y recopilación de memorias individuales y de grupos, estimuladas por la expansión de las fuentes orales, enfrenta a los historiadores con el problema de las relaciones entre las distintas formas de elaboración de la memoria. En Cuesta Bustillo (1998) *Memoria e Historia*. Madrid. Marcial Pons

fenómeno pero lo arrollador de su uso no se debe necesariamente a un serio tratamiento y análisis conceptual.

En el campo de la historiografía resulta imprescindible recurrir a la memoria en función de dar cuenta de los procesos sociales que caracterizaron determinado momento histórico. Sin duda ello implica un esfuerzo por rememorar aquellos hechos que les son útiles como marco explicativo al historiador y en el que, sin lugar a dudas, también opera el olvido; porque en la acción de rememorar o recordar el investigador «prioriza» o les da mayor significancia a unos más que a otros.

Dice Jelin, «partimos de una noción de memoria como concepto usado para interrogar las maneras en que la gente construye un sentido del pasado y como se enlaza ese pasado con el presente en el acto de rememorar/olvidar (...) proceso subjetivo: siempre activo y construido socialmente, en diálogo e interacción. Esta noción de memoria contrasta con lo que se suele llamar memoria 'habitual' o automática, donde no hay reflexión (...) En el momento de actuar, estos conocimientos, que vienen de la memoria, se manifiestan como rutinas, casi siempre sin reflexión. Contrastan con las memorias narrativas inmersas en afectos y emociones, y es esto lo que las hace 'memorables', lo que las hace intersubjetivas y con vigencia en el presente» (Jelin, 2000: 8)

Entendida así, la memoria es el reducto de las experiencias, aprendizajes y vivencias individuales y colectivas que nos permiten «recordar» en el sentido de construir, significar y resignificar identidades que permiten a los sujetos un estar/protagonizar en el presente. Es por ello que las prácticas constructoras de memoria pueden caracterizarse como prácticas esencialmente históricas, tendientes a establecer un puente entre pasado-presente-futuro, ya sea para establecer continuidades y/o rupturas en los procesos históricos.

Nuestro pasado reciente está entrecruzado por experiencias traumáticas que en mayor o menor medida nos marcaron en nuestra subjetividad individual y social. No todos hemos sido, directamente, víctimas de procesos de violación de los derechos humanos en la Argentina de la última dictadura, sin embargo existe una «memoria colectiva de denuncia» que permite librar un pasado reciente cargado de dolor y violencia. Asimismo permite una memoria activa que sigue influyendo en las identidades. Si bien la memoria es la presencia del pasado, no es el pasado mismo sino que es lo que de ese pasado queda todavía vivo en las personas. La paradoja de ello es que la memoria es la presencia de una ausencia, el pasado ya ha pasado pero sigue estando presente a través de la memoria. El punto es interrogarse sobre los grados de sistematización y la importancia que se le da en el campo escolar.

EL CAMINO RECORRIDO...

Nuestra investigación se desarrolló en la ciudad de Neuquén. Contexto particular y singular[6], donde la tensión expresada entre los niveles de «no prescripción» sobre

[6] El mismo esta signado por las marchas y contramarchas en la aplicación de las propuestas de reformas curriculares nacionales y proyectos provinciales. La puja – aceptación/ aplicación/ suspensión/ da cuenta de un escenario de conflictos permanentes.

lo curricular y de «recontextualización áulica» se plantea como una de las claves referentes para su mejor comprensión. La correspondencia entre los desplazamientos teóricos y las experiencias escolares concretas nunca es automática. El contexto educativo neuquino lo pone en evidencia si tenemos en cuenta «las miradas» que de sus propias prácticas hacen los actores que la constituyen.

La metodología elegida aborda el problema planteado a través de instancias cuantitativas y cualitativas, esto es la triangulación de métodos. La triangulación permite considerar a los campos cualitativos y cuantitativos como complementarios y no rivales. (Vasilachis de Gialdino 1993).

La selección de las técnicas de recolección de información se articula con las fuentes empíricas que favorecen el abordaje del problema y que resulta coherente con la lógica de la investigación. De ahí la decisión en torno a la realización de encuestas a estudiantes de nivel medio de la ciudad de Neuquén de distintas escuelas que cursan tercero y quinto año, a fin de indagar acerca de las estrategias de estudios para abordar la disciplina historia y los significados y sentidos que le atribuyen a la enseñanza de la misma. En este sentido las dimensiones que nos permiten conceptualizar y analizar las encuestas son las siguientes: *sobre la historia; sobre los profesores y la enseñanza; sobre las formas de la enseñanza y sobre las formas de aprender*. Estas dimensiones nos aportaron los datos necesarios que posteriormente fueron triangulados y sistematizados interpretativamente con la información recabada en las entrevistas a profesores con la finalidad de construir un conocimiento sustantivo.

De las entrevistas realizadas a los profesores de historia se atendió a la variedad de prácticas en relación con: *lugares y tiempos de la formación inicial; tiempos en la experiencias docentes; posibilidades de acceso a la formación permanente; experiencias en diferentes modalidades de la escuela secundaria*; entre otras.

Dar cuenta del espectro estructural que guía la práctica docente nos ofreció la posibilidad de acercamiento con las proyecciones que el propio docente y el propio estudiante realizan en su campo de acción. Esto es, el poder indagar acerca del estudio o no de la historia reciente en las escuelas neuquinas; cuáles son los enfoques históricos validados en la práctica docente y de estudio en los estudiantes que inciden directa o indirectamente en tal decisión. Igualmente fue importante considerar en esta perspectiva el grado de incidencia de las propuestas curriculares y editoriales.

En el proceso de construcción del objeto teórico, hemos recorrido un camino de lectura sintomática, reconociendo sus riesgos, pero también reconociendo la imposibilidad de realizar lecturas exhaustivas en tantos dominios de conocimiento. Desde esta óptica, procedimos al registro, la selección y el ordenamiento en algunos núcleos analíticos, tales como: *la reconceptualización de la temporalidad como ingrediente fundamental de la historización; el sentido del acontecimiento como constructor de lo histórico; las complejas relaciones entre memoria, historia y enseñanza*. Núcleos donde se expresan las relaciones entre los diversos dominios. Y que dan cuenta de los cruces entre las construcciones de la temporalidad con la filosofía de la historia; del acontecimiento con la política dando lugar a una nueva

historia política; y de las relaciones de la historia con la memoria. Cuestiones que al mismo tiempo remiten a articulaciones con la antropología, la psicología y con la sociología (en tanto constitutivas de identidades y de relaciones sociales y culturales), con la intención de buscar y recoger las relaciones trasversales de los períodos en estudio.

Si atendemos a la palabra de los *estudiantes* la historia reciente resulta atractiva. Las relaciones con la actualidad y el presente, la diversidad de las fuentes históricas, la presencia de los mass media, optimizan la explicación/comprensión en el aula de historia potenciando los aprendizajes.

Desde estos discursos, los *profesores* enseñan la historia de «manera diferente». La enseñanza de lo reciente se mueve desde *una subordinación a lo concreto* que puede llevar a tantos empobrecimientos y mutilaciones, hasta un juego *complejo de interacciones* y desfases que hace imposible el recurso a nociones simplistas para comprender la multiplicidad y riqueza de prácticas escolares en el aula de historia.

En algunas ocasiones esta parcela de la historia se recontextualiza sobre otros contenidos. *Sólo se parte de lo reciente a modo de efeméride* pero no se reconocen experiencias concretas de abordaje como contenido específico y concreto, como los que se evidencia para otros periodos de la historia. En otras experiencias se piensa como *contra lugares y contra historia*[7] y se tejen construcciones definiendo espacios de interacción con el pasado.

Es una historia potencial para pensar la compleja construcción de temporalidad. Y desde esta perspectiva el abanico se despliega, según los relatos de los entrevistados, por lo menos en los siguientes binomios de relaciones:

– *presente/pasado:*

La profesora: *«...por ahí sí, creo que cuando pasan hechos importantes en la historia argentina, entonces hago la comparación y sirve para la comprensión de la historia»* (E.P.1)

- *actualidad/realidad:*

Un entrevistado : *«sí, en cívica o en historia, no importa donde pero hay que enseñar historia reciente, yo creo que por ahí nos quedamos tanto en el pasado y el pasado reciente es fundamental, más que nada porque ellos también lo viven, es una cuestión de la vivencia ¿no? una historia que a pesar de que ellos por ahí tienen 15 años la viven, lo sucedido con De la Rúa por ejemplo no hace mucho y ellos lo vivieron, o el tema de que los padres no tienen trabajo, o el porqué los padres no tienen trabajo.»* (E.P.5)

Otro comenta: *«Es tan conflictiva la realidad que te da mucho material para trabajarla.»*(E.P.3)

- *emergencia del presente:*

El docente:»...y bueno, a ver lo que hay que hacer es partir de la vida cotidiana del chico, por ejemplo, ahora que yo les tengo que explicar el tema de la ideología,

[7]Dice Marc Ferro (2003) que la contrahistoria esta hecha en primer lugar por los silencios de aquellos que no tienen historiadores para escribir su historia

la dominación ideológica, que son cosas tan abstractas, los chicos lo entiende más» *(E. P.7).*

- *coyunturización de lo reciente; y entre el futuro/ pasado:*

Testimonia: «*La metodología, trabajar con el presente te exige estar buscando siempre de la realidad cotidiana que no haya pasado mas de una semana para a partir de ahí poner el punto de partida.* (E. P.4)

Estas categorías temporales posibilitan desde una simple ejemplificación hasta analogías, comparaciones y explicaciones comprensivas de acontecimientos y procesos. La fuerte presencia del *presente y de la actualidad* en estos discursos profesorales suele ofrecer dificultades para construir argumentaciones en términos históricos. Otras veces la fortaleza de la *opinión*[8] debilita la episteme ya que se parte y se llega a la opinión. En otras ocasiones, el sondeo de los datos de la actualidad opera como búsqueda de las *ideas previas* quedando solo en la antesala del aprendizaje de lo reciente.

El acceso a la información teórica también es diverso: hay quienes sostienen que es una dificultad y entonces se aborda desde lo periodístico y la moda editorial[9] y en otros casos se trabaja con una diversidad de metodologías, lenguajes, enfoques y materiales[10].

La relación *enseñanza, memoria e historia*, presupone antes que nada un compromiso y constituye «otro lugar» de *construcción de identidades. T*ambién las finalidades o los sentidos de la enseñanza de la historia reciente se articulan con la política de la identidad[11]. Ahora que la historia se ha autonomizado como saber con respecto a los mitos nacionales, la investigación histórica está en condiciones de actuar contra las cristalizaciones de la memoria individual y colectiva

[8] En este sentido uno de los entrevistados nos afirma: «*No se, eso te exige trabajar solamente con lo oral, no se si se dice así, pero plantear un problema, discutirlo, hacerlos que hablen, que opinen, eso. O hacer contraponer visiones también es una tarea pero que si te sale ¡Ho! descansas todo el año*». (E P 5)

[9] Nos dice:»*... para el área hay muchísimo material en revistas, por ejemplo Le Monde Diplomatique es un texto que no te digo que lo bajas textual, pero sí podes bajar cosas cambiándolas, de la revista Noticias, para la actualidad, TXT, vos primero las miras, bueno Neuquén para Neuquén que tiene artículos de la vida cotidiana*» (E P 1)

[10] Comenta:»*para trabajar historia inmediata hay videos, artículos, entrevistas, podes hacer entrevistar .., hay instituciones que trabajan muy bien, porque tienen recursos, y bueno y tienen docentes también piolas*» (E P 2)

También se argumenta:»*algunos recursos que superen la tradicional tiza y el pizarrón como la posibilidad de ver un noticiero de discutir en el aula un programa de radio, de leer la noticia en una revista o en un periódico, la idea de no competir con los medios de comunicación sino utilizar los medios de comunicación como recursos de aprendizaje, las cuales el alumno está interesado, las cuales les interesa y cuales pueden servir para una lectura crítica de lo real creo que en ese sentido tendría que planearse la dicotomía entre escuela y medio y pensar como los medios se pueden incorporar a la escuela para pensar en un aprendizaje más dinámico y que capte los intereses de los chicos, tanto los videos como la televisión puede ser un buen recurso siempre y cuando se entienda que es un medio para lograr un fin, que el alumno vea y que el alumno a partir de ver puede interpretar, comparar, conceptualizar, quién dice que por ahí puede ser una puerta para repensar estos viejos problemas que todavía no tienen solución*». (EP8)

[11] Analiza:»*la historia específicamente y más la reciente, tes otorga a los alumnos identidad y ubicación, identidad de reconocer que somos como pueblo, yo les digo miren, ustedes están reconociendo a lo largo de la historia qué es la Argentina, tuvo 30000 desaparecidos, tiene el 70 % de desocupados o subocupados y la gente la sigue remando*» (E P 2)

Arguye: «*La historia le sirve al adolescente porque toma identidad, y toma identidad y comienza a reconocer desde dónde forma parte. Pero depende mucho de cómo se la enseñes*» (E P 6)

Resume: «*a los adolescentes les sirve la historia, pero es cuestión de la actitud de ellos, que ellos tomen conciencia. Debe servir para el futuro, sirve para el futuro, aunque ellos te digan que no que estudiar historia es estudiar el pasado, pero en realidad sirve más que nada para el futuro, para comprender el futuro*» *(E P 8)*

y abrirlas a la interrogación. Historiar la memoria pública, construir y comunicar el pasado reciente es un compromiso para algunos docentes neuquinos.

ALGUNAS NOTAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN PARA LA FORMACIÓN

La espesura del contexto socio político de la historia reciente de nuestra provincia y del país, y los debates historiográfico-didácticos sobre el mismo, marcan la dimensión ideológica y epistémica de la historia reciente y su enseñanza.

Desde el punto de vista de la investigación emprendida, ambas dimensiones demandaron reflexionar sobre lo que su estudio implica en el contexto actual y sobre una determinada manera de enfocarla como objeto de estudio dentro del ámbito escolar.

Por ello, a nuestra investigación sobre la enseñanza de la historia reciente en las escuelas neuquinas la pensamos como un proceso orientado en la búsqueda de construcción de significados complejos, indagando sobre intereses, finalidades, valores, decisiones y acciones de los sujetos que la enseñan y la aprenden.

Desde esta lógica, pretendimos generar teoría a partir de la práctica investigativa, como producto de procesos contextualizados, en los que investigadores y docentes somos reconocidos como sujetos sociohistóricos. En este sentido generar teoría desde los datos significó que la matriz conceptual fue sólo un punto de partida en tanto confrontada con experiencias concretas nos indujo a permanentes relecturas que nos ampliaron el horizonte de indagación; teniendo en cuenta las especificidades de un objeto poco abordado desde el campo de la historiografía como producción para la enseñanza.

Partimos del supuesto de que en las aulas de Historia de la región existe una gama heterogénea de prácticas didácticas y de construcciones metodológicas. Por lo que las primeras preguntas que iniciaron nuestra investigación giraron en torno a: *¿qué concepción de historia subyace en los profesores?, ¿Por qué y para qué enseñan historia?, ¿enseñan historia reciente?, ¿qué estrategias y recursos utilizan?, ¿qué lugar ocupa la historia reciente en los proyectos didácticos áulicos?*

En definitiva, se trató de avanzar en la indagación sobre los rumbo para la enseñanza de la historia reciente en medio del contexto de la historia del país y en cierta manera de la historia del mundo.

Indagar en la historia reciente enseñada plantea entonces un compromiso que excede a una simple reconstrucción didáctica de transposición de las formas y el contenido. Se trata de ver algo más, de dar cuenta de planteos disciplinares, políticos e ideológicos, filosóficos y éticos. Factores que determinan la singularidad del objeto pero que también sellan la complejidad inherente a la propia práctica del enseñar historia.

Comenzamos por ver que la historia *mas contemporánea*[12] plantea una enorme dificultad ya que resulta muy complejo evaluar y discriminar cuales son lo hechos,

[12] Para Julio Aróstegui (2002) la historia de lo coetáneo es la construcción y por tanto la explicación de la historia de cada época, desde la perspectiva de los propios hombres que la viven, esto es la historización de la experiencia.

fenómenos y procesos verdaderamente *históricos* -es decir cargados de implicaciones relevantes hacia el futuro, cuando somos parte del proceso mismo-.Pero se trata sólo de una dificultad suplementaria, que se agrega a todas aquellas que enfrenta el historiador o el profesor de historia cuando estudia o enseña cualquier otra época y que por lo tanto no justifica ni disculpa la evasión del presente.

Si bien resulta más difícil diagnosticar y explicar lo reciente en términos históricos y didácticos, en tanto *observadores participantes*, en compensación podríamos decir que cuando trabajamos sobre él, lo hacemos de manera más viva y directa con las líneas de fuerza de una realidad que se despliega frente a nuestros ojos y sobre la que podemos intervenir de manera activa y creadora. Los enfoques que plantean la necesidad de construir una historia del pasado reciente podrían interpretarse como nuevas búsquedas de identidad del pasado, cuestionando identidades heredadas, poniendo en evidencia sus manipulaciones y abusos, en otros términos la investigación histórica y la enseñanza de la misma pueden actuar contra identidades cristalizadas, abrirlas a las interrogaciones, luchar contra el conformismo. Así recobran importancia los acontecimientos del pasado reciente cargados de pasado/ presente, propios del devenir y es justamente aquí donde se pone en tensión el trabajo del profesor de historia y la emergencia del presente.

Al mismo tiempo, esta situación no implica que haya homogeneidad en los tratamientos de la problemática, por el contrario, encontramos multiplicidad de enfoques. Claro ejemplo de ello son los diferentes marcos teóricos de referencia en los que se sustentan los discursos, explicaciones y narrativas en las aulas de historia.

En esta investigación nos hemos referido a la *enseñanza de la historia reciente* y la definimos como aquella parcela que comienza en la década de los 60[13] en la historia argentina. Período controvertido y necesario de abordar para buscar una continuidad con el presente. La conflictividad de esa época hace necesario reflexionar acerca de las secuelas que aún hoy presenta nuestra sociedad.

Sin duda que promover en la enseñanza un vínculo más próximo con nuestro pasado reciente nos plantea más desafíos y responsabilidades por afrontar. Cuestiones que tienen que ver con la formación, las preocupaciones, y los puntos de vista próximos de los que podemos dar cuenta desde el ámbito de la enseñanza de la historia.

Ahora bien, en una sociedad de comunicación de masas, en la que nos adentramos de manera cada vez más plena e irreversible, la percepción de los sujetos sobre el hoy y la realidad que viven, no sólo se ofrecen como una sucesión, sino como una modificación continua y vertiginosa de las texturas de lo cotidiano. Adolescentes y adultos bombardeados por los mass medias están imposibilitados de cimentar y fundamentar esa avalancha informativa ya que no hay hermenéutica capaz de seguir el ritmo de la noticia y de la influencia global de los acontecimientos en el mundo del hoy[14]. Más bien la apuesta, es la enseñanza de la percepción de un

[13] Arbitrariamente nos interesa abordar las continuidades/ discontinuidades desde la década de los 60, en tanto entendemos que en ella comienza una etapa de « revolución y utopías» junto al proceso de « entre golpe y golpe» (1966-1976) (Bordegaray y otros, 1999)

[14] El registro meramente descriptivo de «datos» de la realidad/ actualidad

presente que es histórico, buscando continuidades/discontinuidades/rupturas con los procesos sesentistas.

En esta línea asumimos la diversidad, que es diversidad de propuesta, de enfoques, de posicionamientos frente al tema, frente al enseñar historia reciente. No se trata de descubrir una nueva línea historiográfico-didáctica sino de reconocer los reacomodamientos sociohistóricos de la actualidad y los disciplinares de una didáctica que se propone re-presentarla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE ROJAS (2000): *Pensamiento historiográfico e historiografía en el Siglo XX*. Rosario. Prohistoria

ARIES, P. (1995): *Ensayos de la memoria 1943-1983*. Colombia. Norma

AROSTEGUI, J. (2002): «Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia) en *Sociohistórica* 9/10 Cuadernos del CISH. UNLP.

(1989): «Pasado y presente Historia y dialéctica temporal» En Rodriguez Frutos (edit.) *Enseñar Historia Nuevas Propuestas*. Barcelona, Laia.

BUCHRUCKER, C. y SABORIDO, J (2001): *El mundo contemporáneo: historia y problemas*. Barcelona Crítica.

BARROS, C. (1997): «La historia que viene». En: *Revista Prohistoria*, año I, n1.

CUESTA BUSTILLO, J. (1998): *Memoria e Historia*. Madrid, Ed. Marcial Pons.

(1993): «Historia del presente: conceptos y cualidades» en *Claves de razón práctica*, n 31

CRUZ, M. (2001): «El pasado como territorio de la política» en CARROZZI, S; RITVO, J (comps) *El desasosiego. Filosofía, Historia y política en diálogo*. Rosario Homo Sapiens.

FERRO, M. (2003): *Diez lecciones sobre la historia del Siglo XX*. México. Siglo XXI

FUNES, A. (comp.) (2004): *La historia dice presente en el aula*. Neuquén EDUCO

GUELERMAN, S. (comp.)(2001): *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires. Norma

HELLER, A. (1986): *Teoría de la historia*. México. Fontamara.

HOBSBAWN, E. (1997): *Historia del siglo XX*. Barcelona Crítica.

KOSELLECK, R. (1993): *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona. Ediciones Paidós.

JAY, M. (2003): *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Buenos Aires. Paidós

JELIN, E. (1999): «Las luchas por la memoria. Lugares y fechas en la dictadura y transición», *Rev. Voces recobradas*. Instituto de la ciudad de Buenos Aires.

(2001): «La política de la memoria». *Rev Puentes*, La Plata.

KAUFMAN, S. (2001): «Los niveles de la memoria: reconstrucciones del pasado dictatorial argentino». *Rev. Entrepasados*. Buenos Aires.

(2002): *Los trabajos de la memoria*. Madrid. Siglo XXI Editores.

LEVI. P. (1989): *Los hundidos y los salvados*, Barcelona. Muchnik Editores.

MARIÑO, M. (1997): «Reflexiones en torno a los jóvenes argentinos y la conciencia histórica», en *Clio y Asociados*. Santa fe.
MUDROVIC, M. (2000) «Algunas consideraciones epistemológicas para una historia del presente» *Hispania Nova Revista de Historia Contemporánea*. Editores Julio Aróstegui y Ángel Martinez Velasco.
NORA, P. (1998): «La aventura de los lugares de la memoria». En: Cuesta Bustillo, J. *Memoria e Historia*, Ed. Marcial Pons, Madrid.
RICOEUR, P. (1995): *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México. Siglo Veintiuno Editores.
ROMERO, L. A. (2002): «La historia y el presente» En Rev. Novedades Educativas n 125, Buenos Aires
ROSSI, P. (2003): *El pasado, la memoria, el olvido*. Buenos Aires. Nueva Visión.
SAAB, J. (1993). «Algunas consideraciones respecto de los contenidos en la enseñanza de la historia», en *Entrepasados*, Año III, n. 4-5.
SCHWARZSTEIN, D. (2001): Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
TODOROV, T. (1993): *Las morales de la historia*, Barcelona Paidós
VIRNO, P. (2003) *El recuerdo del presente. Ensayo sobre el tiempo histórico*, Buenos Aires. Paidós.

III

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN LA CONVERGENCIA EUROPEA

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: RETOS E INTERROGANTES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

María Sánchez Agustí
almagosa@sdcs.uva.es

Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

Como es sabido, desde hace unos años la Universidad española se encuentra inmersa en un proceso de armonización de sus estudios al Espacio Europeo de Educación Superior. Iniciado en 1999 en la Conferencia de Ministros de Bolonia, implica importantes cambios en los estudios universitarios, y supone un indudable reto para el profesorado.

Entre los docentes, el proceso de convergencia suscita posturas encontradas. Algunos ven en la propuesta europea una especie de «tabla de salvación» que redimirá a la universidad española de sus pecados capitales. Otros se muestran escépticos a emprender un camino que perciben lleno de escollos, sin que a veces esté claro si esta reticencia es producida por las limitaciones del proyecto o por la resistencia personal hacia el cambio.

Ante tanto sentimiento encontrado parece oportuno detenerse a reflexionar con mesura sobre las implicaciones que la futura situación conlleva en el quehacer universitario, y más en concreto, en la Formación Inicial de los Maestros. La reflexión de la práctica docente siempre es necesaria y oportuna, y a veces precisamos de un elemento externo que nos incite a realizarla. Y si no, que se lo digan a los fumadores que, contra todo pronóstico, han acatado la ley antitabaco recientemente implantada, y no sólo eso, sino que una buena parte de ellos han iniciado voluntariosos proceso de desintoxicación.

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Podemos definir el espíritu del EEES como el establecimiento de un sistema de titulaciones comprensible y comparable que ensanche las oportunidades de trabajo

de los titulados europeos y promueva la movilidad de los estudiantes entre las diferentes universidades de la UE[1].

Hemos de reconocer que, efectivamente, la existencia de un mercado laboral unificado no puede entenderse sin un marco de titulaciones fácilmente comparables, que convierta en extensiva la empleabilidad de los titulados universitarios de toda la Europa comunitaria. Si queremos que la Unión Europea no sea un ente ficticio sino una realidad social, debe favorecerse el intercambio de ciudadanos entre los diferentes estados miembros. Y este trasvase de capital humano no debe limitarse a mano de obra con poca formación, sino dirigirse también a profesionales altamente cualificados. Sólo de esta manera se podrán acometer proyectos conjuntos de investigación e innovación tecnológica, y se garantizará la intervención de todos en la construcción de la Europa del Conocimiento.

Por otro lado, esta transferencia de titulados se verá limitada si no va precedida de la interconexión entre las instituciones universitarias y del intercambio de sus estudiantes. La movilidad de los alumnos de la Enseñanza Superior española y el trasvase de informaciones y experiencias derivado de ello, resulta vital para garantizar la cohesión con Europa. Y es que, ya en el siglo XIX, los regeneracionistas españoles defendían como método de modernización de España, la promoción de políticas que permitieran el desplazamiento de estudiantes a universidades europeas[2].

Afortunadamente, hoy en día contamos con un programa que permite efectuar una parte reconocida de los estudios en otro país de la Comunidad Europea: el programa *Erasmus*[3]. En el caso concreto de Facultades y Escuelas de Educación, las becas *Erasmus* constituyen el principal vehículo de intercambio de estudiantes y profesores con otros países de la UE, erigiéndose como un potente medio de garantizar la actualización y modernización académica y científica en la Formación de Profesores.

Ahora bien, a pesar de que el camino recorrido ha sido importante, en la experiencia de todos nosotros está la multiplicidad de obstáculos y limitaciones encontrados a la hora de planificar estas actividades docentes interestatales. La diversidad de programas en la formación inicial del profesorado europeo hace difícil la *comparabilidad* de los contenidos de las asignaturas españolas con los cursados en otros países. Así, el reconocimiento de experiencias formativas realizadas en el extranjero quedan limitadas, la mayoría de las veces, al «Prácticum». La asistencia de los aprendices de maestro españoles a los centros escolares de otros países es una magnífica herramienta formativa que les permite someter a análisis y comparación los procesos educativos del contexto español con los de los países de acogida, pero sería muy positivo que pudieran ampliar esta experiencia a otras asignaturas del currículo. Esta dificultad para la *comparabilidad* de los estudios, junto con la parquedad de la ayuda financiera, hace percibir al alumnado

[1] Declaración conjunta de los ministros europeos de Educación Superior reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Bolonia.pdf (10/02/2006)

[2] SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. *Pedagogía y Regeneración a finales del siglo XIX. Macías Picavea: teoría y acción de un educador*. Universidad de Valladolid. Valladolid 2001, p 247

[3] Programa Erasmus. http://www.mec.es/educa/ccuniv/erasmus/ (10/02/2006)

las estancias en universidades europeas más como un «riesgo» académico, que como una oportunidad para la mejora de su proceso formativo. Y se pierde así, no sólo para los alumnos sino muy particularmente para los profesores, unas magníficas posibilidades de poder contrastar ideas y experiencias científicas.

Para la consecución de este sistema de Educación Superior legible y comparable es necesario emprender una serie de acciones[4], ya esbozadas en la propia Declaración de Bolonia, de las cuales entresacamos las tres que más directamente afectan a los estudios de Magisterio:

1. El establecimiento de un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales.
2. Una mayor transparencia de las cualificaciones y competencias.
3. La adopción de un sistema común de créditos.

1. LA REFORMA DEL SISTEMA DE TITULACIONES Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS

1.1 Dos titulaciones para ser maestro

Uno de los primeros objetivos de la Convergencia es la adecuación de la estructura del sistema universitario en dos ciclos. El primer nivel tendrá un definido carácter profesionalizador y será pertinente, por tanto, para acceder al mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo nivel, que requerirá haber superado el primero, tendrá un carácter especializado y conducirá a titulaciones de postgrado, tipo master o doctorado.

Este criterio ha obligado a un replanteamiento de la estructura universitaria española que ha sido regulada ya a través de dos reales decretos, el de Grado[5] y el de Postgrado[6]. En el primero se establecen las características a las que se han de ajustar las nuevas titulaciones, que irán sustituyendo paulatinamente a las actualmente vigentes. En el segundo se regulan los estudios de máster y doctorado.

La articulación de las actuales carreras en dos niveles, el de diplomatura y el de licenciatura, así como la decisión de las Comisiones de Expertos en el sentido de aprovechar la reforma para la reducción del número de títulos (parece ser que su elevado número dificulta la *comparabilidad* con las titulaciones del resto de países europeos), ha provocado no pocas tensiones, fuertes conflictos de intereses y, en definitiva, un sentimiento de rechazo hacia la Convergencia Europea. En ocasiones, la polémica ha trascendido del ámbito universitario para hacerse un hueco en las páginas de la prensa. La supresión del grado para la Historia del Arte, valga como ejemplo, provocó una agria reacción de los implicados, que no dudaron en echarse a la calle para expresar su hondo malestar.

[4] La Integracion del Sistema Universitario Español en el espacio Europeo de Enseñanza Superior Documento-Marco. http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf (10/02/2006)

[5] REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. BOE 25 de enero de 2005

[6] REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. BOE 25 de enero de 2005

En el momento de cerrar este escrito el Secretario de Universidades, Salvador Ordóñez, acaba de presentar al Consejo de Coordinación Universitaria las directrices de las trece primeras titulaciones de grado adaptadas al EEES[7]. Entre éstas se encuentran el grado de Magisterio de Educación Primaria y el grado de Magisterio de Educación Infantil[8]. Se confirma así la reducción de las siete titulaciones de Maestro a dos, desapareciendo los títulos de Maestro especialista en Educación Física, en Educación Musical, en Lenguas Extranjeras, en Educación Especial, y en Audición y Lenguaje. Esta reducción sigue la propuesta presentada como Libro Blanco para el Titulo de Grado en Magisterio, elaborada por la red de decanos y directores de Escuelas de Educación de 44 universidades españolas[9]. Este estudio, financiado por la ANECA, evidencia que el actual modelo español de maestros especializados sólo es comparable con Estonia o Polonia, si bien en estos países la formación en Educación Física, Música o Idioma es otorgada por otros centros o facultades diferentes[10].

Con la implantación del nuevo grado, la titulación de Educación Primaria se articula para dar respuesta tanto a las competencias que los maestros deben poseer como profesores generalistas, como a las competencias específicas en determinadas tareas o áreas del currículo demandadas en las leyes de Educación (o las que la Universidad estime pertinentes), a través de *menciones* a las que se asignará un mínimo de 30 créditos de la titulación.

Esta fórmula viene a solucionar el grave problema derivado de la ambigüedad de la LOGSE (y no corregido por la LOCE) que ha permitido a las autoridades educativas contratar maestros especialistas como maestros tutores de aula, en tanto que desde hace años las oposiciones para maestros de Educación Primaria se encuentran congeladas. Teniendo en cuenta, como señala el profesor González Gallego, que las Universidades han organizado las titulaciones de los especialistas con una carga mínima de créditos en las materias de matemáticas, lengua, ciencias sociales o ciencias experimentales, y han marcado, en cambio, el énfasis en los créditos de las áreas especializadas, el perjuicio que se sigue para la Educación española es más que evidente[11]. Así, un buen número de maestros y maestras que están ejerciendo en Primaria en estos momentos han cursado solo seis créditos de matemáticas, y sólo dos en ciencias naturales y otros dos en ciencias sociales. Se habla mucho de la baja calidad de la enseñanza española, pero sorprendentemente la deficiente formación de los profesores no parecía suscitar demasiadas muecas de disgusto a las autoridades educativas, cualquiera que fuera su abanderamiento político.

[7] MEC. Notas de prensa. 7 de febrero de 2006

[8] Ambas propuestas están accesibles en la página web de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas www.crue.org (10/02/2006)

[9] Coordinado por el profesor A. Maldonado de la Universidad Autónoma de Madrid

[10] Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Vol. 1. ANECA, Madrid 2005, p 34.

[11] «Pongamos algunos ejemplos del resultado en algunas universidades. Un maestro especialista de Educación Física en la Universidad de Valladolid, en toda la carrera, cursa 820 horas de Educación Física, pero sólo 56 horas de Matemáticas...» GONZÁLEZ GALLEGO, I. « Una formación invertebrada: la de ser profesor (Consideraciones sobre la cuestión docente) en CABELLO HERNANDORENA, I. (coor) *El profesor y los retos del sistema educativo actual*. MEC, Madrid 2005, p. 225

En este sentido, consideramos que la unificación del Título gracias a la Convergencia ha venido a remediar uno de los principales males de la formación de los profesores de Primaria. Sin entrar a considerar el reparto de créditos en cada una de las áreas del plan de estudios, la realidad de un maestro de Primaria generalista supondrá, por sí misma, una mejora sustancial en la Formación de Formadores y, por tanto, en la calidad de la Educación..

1.2 Cuatro años para formarse como maestro

Otra novedad importante introducida en el título de Magisterio por el proceso de armonización con Europa es la ampliación de los estudios de tres a cuatro años. Esta es una necesidad sentida y reclamada desde hace muchísimo tiempo por diferentes colectivos implicados en el mundo del Magisterio, y que finalmente parece que se va a convertir en realidad.. Efectivamente, en la mayoría de los países europeos la duración de los estudios para formarse como maestro es de cuatro años, aunque no faltan los que apuestan por programas con una duración más prolongada[12].

Según las directrices presentadas por el MEC[13], todos los títulos de grado (salvo algunas excepciones como medicina o arquitectura) se articulan en 180 créditos de formación académica básica (3 años) y 60 créditos de formación adicional (1 año) en los que se encontrarían comprendidos la realización de prácticas y los proyectos de fin de carrera.

La estructura de los dos grados de Magisterio propuestos siguen este esquema (180 ECTS + 60 ECTS), especificando que al menos 40 de los créditos adicionales deben corresponder al Prácticum. Este incremento crediticio supone una oportunidad indudable para elevar la consideración académica y social del Magisterio. Estos estudios dejan de ser una carrera corta para tener la misma duración que el resto de Grados, lo que venturosamente, creemos, producirá una disminución del alumnado no vocacional. También permitirá subsanar lagunas formativas detectadas en los actuales planes de estudio como, por ejemplo, la escasa atención hacia las nuevas tecnologías o la debilidad de los conocimientos en las áreas del currículo (matemáticas, ciencias de la naturaleza, historia, geografía...).

En la propuesta presentada por el Ministerio para los dos grados de Magisterio aparecen fijados y definidos el 66,6% del total de créditos de la titulación: 120 ECTS de contenidos formativos comunes, y 40 ECTS de Prácticum. En consecuencia, quedan a disposición de las universidades 80 ECTS, de los que 30 deben ser adscritos como mínimo a las *menciones* para E. Física, Educación Musical, Idioma o las que cada universidad establezca.

1.3 Los contenidos del grado de Magisterio en Educación Primaria

De los contenidos formativos comunes del grado de Primaria (120 ECTS) el 73,4% se destina a la enseñanza y aprendizaje de conocimientos y habilidades

[12] Libro Blanco. Op cit, p 32

[13] http:www.crue.orgpdfPto.%205.%20Propuesta%20directrices%20Grales.%20propias%20Estudios%20de%20Grado.pdf (10/02/2006)

relacionadas con las diferentes áreas del currículo de esta etapa educativa (matemáticas, lengua, expresión plástica...), y el 26,6% se dirige a desarrollar conocimientos y habilidades relacionadas con la Psicología, la Sociología y el estudio de los procesos educativos en general.

TÍTULO	GRADO DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		Nº Mínimo ECTS
FORMACIÓN ACADÉMICA BÁSICA 180 ECTS	**Contenidos formativos comunes** 120 ECTS	Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales	14
		Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales	14
		Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas	20
		Enseñanza y aprendizaje de las lenguas	22
		Enseñanza y aprendizaje en los ámbitos musical, plástico y visual	10
		Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física	8
		Procesos y contextos educativos	14
		Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (6-12 años)	10
		Familia y escuela	8
	Contenidos formativos no comunes 60 ECTS	Pendientes de definir (30 reservados a las menciones)	60
FORMACIÓN ADICIONAL 60 ECTS	Pendientes de definir		20
	Prácticum tutorizado		40

Tabla 1. Reparto de créditos del Grado de Magisterio de Educación Primaria según la propuesta del MEC presentada al CCU el 7 de febrero de 2006

La importancia y el peso concedido a los contenidos didácticos es evidente y, dentro de ellos, los 14 ECTS como mínimo de la materia «Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales» supone, en principio, una mejora sustancial frente a los 8 créditos actuales de la asignatura troncal «Ciencias Sociales y su didáctica» de los vigentes planes de estudio. En este sentido, la labor y presencia de los profesores del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales sale reforzada con el nuevo Grado. No obstante, un gran nubarrón se cierne sobre este idílico paisaje. Las materias del título se presentan sin fijar su adscripción a las Áreas de Conocimiento ¿significa eso reabrir las viejas heridas en la lucha por reivindicar nuestra materia frente a los profesores de Historia o de Geografía?. Si se emprende ese camino el área de Didáctica de las ciencias sociales puede quedar malparada en muchas universidades.

1.4 Los contenidos del grado de Magisterio en Educación Infantil

Más preocupante aún es la situación en que puede quedar el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales en el nuevo Grado de Educación Infantil en donde la enseñanza y aprendizaje del medio social ha desaparecido por completo de los contenidos formativos comunes (ver tabla 2). Una circunstancia que resulta de por sí inexplicable, pero que resulta aún más sorprendente si tenemos en cuenta la inclusión de una materia denominada «Fundamentos de la cultura contemporánea»,

cuyo objetivo es que los alumnos adquieran *conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia. Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia. Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible.*

TÍTULO	GRADO DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL		Nº Mínimo ECTS
FORMACIÓN ACADÉMICA BÁSICA 180 ECTS	Contenidos formativos comunes 120 ECTS	Procesos educativos, apendizaje y construcción de la personalidad en el período 0-6 años	20
		Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	10
		Aprendizaje de las Ciencias y de la Matemática	10
		Aprendizaje de lenguas y lectoescritura	20
		Fundamentos de la cultura contemporánea	8
		Familia y escuela	8
		Infancia, salud y alimentación	6
		Organización del espacio escolar, materiales de aprendizaje y habilidades docentes	10
		Familia y escuela	8
		Música, expresión plástica y corporal	10
		Observación sistemática y análisis de contextos	8
		La escuela de Educación Infantil	10
	Contenidos formativos no comunes 60 ECTS	Pendientes de definir	60
FORMACIÓN ADICIONAL 60 ECTS	Pendientes de definir		20
	Prácticum tutorizado		40

Tabla 2. Reparto de créditos del Grado de Magisterio de Educación Infantil según la propuesta del MEC presentada al CCU el 7 de febrero de 2006

¿La nueva materia constituye una alternativa válida para formar profesores que tiene que educar a niños de 0-6 años? ¿Que los maestros y maestras de Infantil conozcan los planteamientos sociales y políticos de Proudhom o de Bakunin, por ejemplo, resulta lo más adecuado para enseñar a los niños a conocer e integrarse en el entorno en el que viven? ¿para elaborar actividades lúdicas que lo favorezcan? ¿para desarrollar habilidades sociales y pautas de convivencia? ¿para enseñar estrategias de orientación en el tiempo y en el espacio?...

El currículo de la LOGSE[14] especifica los siguientes objetivos para la E. Infantil:

e. Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos.
f. Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno, mostrando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas.

[14] Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil.

g. Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión.

De igual manera si acudimos al currículo de la LOCE[15] nos encontramos con que éste debe contribuir, entre otras, a desarrollar en los niños la capacidad de:

c) Observar y explorar su entorno familiar, social y natural.

e) Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia.

Y finalmente, podemos leer objetivos muy semejantes a los anteriores en el proyecto de LOE aprobado por el Congreso de los Diputados y remitido al Senado[16]:

b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social

e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos

Es evidente que se produce una dicotomía entre el plan de estudios de los maestros de Educación Infantil y el currículo de esta etapa educativa, porque ¿cómo hacer viables estos objetivos sin la implicación de la Didáctica de las ciencias sociales?.

La desaparición de la Formación de los Maestros de Infantil de los contenidos relativos al entorno social nos parecen injustificables, pero más aún su, quizá pretendida, sustitución por esta nueva materia. No se trata de defender la presencia del Área atendiendo a intereses del profesorado, sino porque realmente se está causando un grave perjuicio a la Educación Infantil.

2. MAYOR TRANSPARENCIA EN LAS CUALIFICACIONES Y COMPETENCIAS: LAS COMPETENCIAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Otro de los objetivos señalados en el proceso de convergencia europeo se dirige a fomentar la transparencia en las cualificaciones, definiendo con claridad las competencias adquiridas por los graduados en sus respectivas titulaciones. No se puede llevar a cabo la movilidad de los ciudadanos europeos, tanto con vistas a la solicitud de un empleo como a la de actividades de formación permanente, sino se especifican las habilidades adquiridas previamente.

Es por ello por lo que las instituciones europeas han desarrollado una serie de instrumentos para ayudar a los ciudadanos a comunicar mejor sus capacidades profesionales (Europass)[17]: el Curriculum Vitae Europass que permite presentar de una forma clara y completa la información relativa a las competencias personales y profesionales; el Documento de movilidad Europass que registrará los periodos de aprendizaje realizados por los titulares en países distintos del suyo; el Suplemento de diploma Europass que proporcionará información sobre los niveles de estudio

[15] Real Decreto 114/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil.

[16] BOLETIN OFICIAL DE LAS CORTES GENERALES. Aprobación por el Pleno de 26 de diciembre de 2005

[17] Decisión nº 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass). Diario oficial de la Unión Europea 31/12/2004

en la enseñanza superior alcanzados por el titular; y el Portafolio de Lenguas Europass que brindará a los ciudadanos la oportunidad de presentar sus conocimientos lingüísticos.

En consecuencia, los nuevos planes de estudio deberán explicitar de una forma diáfana lo que los graduados son capaces de hacer (conocimiento aplicado), comprender y conocer (conocimiento teórico), y en qué medida (cualificación de los aprendizajes), al finalizar el grado. Este directriz ha sido recogida en el RD de Grado, donde se establece que para el establecimiento de un título oficial, el informe del Consejo de Coordinación Universitaria deberá contener referencia expresa al perfil profesional al que va asociado, y deberá especificar los objetivos del título, así como los conocimientos, aptitudes y destrezas que deban adquirirse para su obtención, con referencia a su concreción en los contenidos formativos comunes.

Efectivamente en la propuesta del MEC para ambas titulaciones de Magisterio quedan explicitadas las destrezas, capacidades y competencias generales propias de cada uno de ellos[18] (ver Anexo, tabla 4), así como las que son específicas de cada una de las materias que lo componen.

2.1 Las competencias del Maestro de Educación Primaria en relación con la materia «Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales»

Como ya hemos mencionado anteriormente, entre los contenidos formativos comunes establecidos para el título de Maestro de Educación Primaria aparece, con una carga de 14 ECTS mínimos, la materia «enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales», y se enumeran siete competencias u objetivos específicos a desarrollar a través de ella:

- Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.
- Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.
- Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.
- Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
- Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.
- Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.
- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los alumnos.

Este sucinto listado de competencias resume (quizá en exceso), y clarifica el prolijo, poco operativo y un tanto caótico listado de destrezas barajado en el Libro

[18] http://www.crue.org/pdf/Maestro%20de%20Educación%20Primaria.pdf
http://www.crue.org/pdf/Maestro%20de%20Educación%20Infantil.pdf

Blanco [19](véase Anexo, tabla 5). De la comparación entre uno y otro, en la propuesta ministerial echamos en falta especialmente un objetivo que haga referencia a la adquisición de conocimientos en torno a la fundamentación psicodidáctica que da sentido a la aplicación del currículo de ciencias sociales en la etapa 6-12 años. Sin este *eslabón perdido*, corremos el riesgo de que los aprendices de maestro entiendan el conocimiento científico y el conocimiento educativo como caminos paralelos sin relación ni comunicación.

En este sentido, en el trabajo en equipo que estamos llevando a cabo profesores del Área de varias universidades[20], hemos detectado que, a la hora de elaborar los programas de la materia, dado que las competencias son las que han de guiarnos en la selección y diseño de los módulos de formación[21], tendremos serias dificultades para encuadrar en ellos cuestiones como el conocimiento de las dificultades de comprensión de lo social o la construcción del tiempo y del tiempo histórico, por ejemplo. Es necesario completar las destrezas marcadas por la normativa para la materia, con competencias más concretas de las asignaturas.

Tampoco podemos dejar de señalar la inclusión entre los objetivos de la materia «enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales» de un ítem que hace referencia a la *adquisición de conocimientos sobre el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura*. No nos parece mal, ni mucho menos, que se forme a los futuros maestros en estas cuestiones desde una perspectiva aconfesional, pero nos asaltan serias dudas sobre la forma de concretar este objetivo: ¿significa que debemos organizar una asignatura específica?, ¿será a costa de los créditos didácticos?, ¿quién se responsabilizará de su docencia? ... Muchos interrogantes a los que habrá que ir dando respuesta adecuada.

[19] Nos parece oportuno realizar algunas reflexiones en torno a la ordenación o agrupación de las competencias expuestas en el Libro Blanco para nuestra materia. Así, dejando a un lado la oportunidad de utilizar el término de *conocimientos disciplinares* para el conjunto de conocimientos teóricos que el maestro debe saber para enseñar ciencias sociales, y la de denominar *competencias profesionales* sólo y exclusivamente a aquellas que hacen mención a la aplicación práctica o saber como actuar, podemos señalar lo siguiente:

1. No parece muy adecuado incluir el conocimiento y comprensión (que no exposición) del proceso de conceptualización del espacio geográfico entre los 3 y 12 años (competencia nº 8) y del tiempo y tiempo histórico (competencia nº 7) entre las competencias del *saber hacer*, cuando se trata de un corpus teórico de conocimientos o fundamentos psicopedagógicos sin los cuales la actividad práctica se convertiría en un sin sentido.
2. En sentido inverso, *reconocer en las situaciones sociales y personales cotidianas oportunidades para desarrollar actitudes positivas y creativas en los niños* (conocimiento disciplinar nº 1) no responde a ningún conocimiento disciplinar, sino a un saber hacer de suma utilidad para desarrollar actitudes positivas y creativas, y sobre todo (aunque no se diga) para favorecer los aprendizajes.
3. Tampoco encontramos mucho sentido a la utilización del término de competencias académicas, y mucho menos a que dentro de él se ubiquen tareas tan importantes y tan poco vinculadas a «lo académico» como la de *reflexionar sobre la construcción de valores sociales mediante el análisis de la realidad social y del conocimiento histórico* y la de *saber fomentar la interdisciplinariedad de las ciencias sociales y el resto de áreas curriculares en la enseñanza obligatoria.*

[20] Proyecto «Diseño e implementación de los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales para las titulaciones de Maestro de E Infantil y Maestro de E. Primaria en consonancia con EEES» financiado por la Junta de Castilla y León, dirigido por María Sánchez Agustí (Universidad de Valladolid), y en el que participan los profesores Pilar Blanco Lozano (Universidad de Burgos), Mercedes de la Calle Carracedo (Universidad de Valladolid), Carmen Fernández Rubio (Universidad de Oviedo), Begoña Molero Otero (Universidad del País Vasco) y Domingo Ortega Gutiérrez (Universidad de Burgos).

[21] CÁCERES, P., FERNÁNDEZ, A., MAIQUES, J., MARTÍNEZ, B. y SERRA, B. *Diseño de programas desde la perspectiva de los ECTS*. Universidad Politécnica de Valencia. Documento policopiado

3. LA ADOPCIÓN DE UN SISTEMA COMÚN DE CRÉDITOS Y SUS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

La eliminación de los obstáculos para el reconocimiento de títulos implica un tercer objetivo: la adopción de un sistema común de créditos o *European Credit Transfer System*. Esta unidad de medida se apoya, no en las horas de dedicación del profesorado como hasta ahora venía sucediendo, sino en las horas de estudio y de trabajo que el estudiante precisa para alcanzar los objetivos formativos de cada una de las materias[22]. El ECTS establece como norma general que un alumno necesita, para superar los objetivos de un curso académico, 1500 horas de trabajo o 60 créditos ECTS, incluyendo tanto las horas presenciales como las de estudio y trabajo individual. Esto implica que cada crédito equivale a 25 horas de trabajo, y se considera que por término medio cada hora presencial precisa de hora y media de trabajo personal.

Lo que en principio podría parecer un simple cambio de cómputo horario, presenta un trasfondo metodológico sumamente importante, puesto que «obliga» a utilizar metodologías activas centradas en el estudiante. Ya no basta con la transmisión de los contenidos teóricos y la evaluación de los aprendizajes a través de una o varias pruebas, sino que hay que integrar y hacer explícitos en el programa de la asignatura el conjunto de tareas que los estudiantes tienen que realizar para conseguir los objetivos de la materia, valorando la carga horaria que precisan para ello.

La implantación de esta forma de proceder suscita entre el profesorado reacciones muy diversas, como diversos son los modos de entender y encarar la docencia universitaria. Para algunos (menos de lo que presumiblemente podríamos pensar) significa cambiar drásticamente su quehacer profesional, hasta ahora sustentado básicamente en la lección magistral. Para otros (la mayor parte de docentes) supone hacer explícitas las partes activas de su actual quehacer docente (seminarios/talleres/trabajos en grupo...), otorgándoles la misma consideración que a los contenidos teóricos, y adjudicándoles su valor real en la evaluación de la asignatura.

Este es el caso de casi todos los profesores responsables de la Formación Inicial de Maestros. La especial sensibilidad de nuestras Áreas de Conocimiento hacia la innovación educativa en cualquiera de sus niveles, ha propiciado que antes de la implantación del crédito europeo los docentes ya estemos trabajando los contenidos de nuestras materias a través de la utilización de metodologías activas y participativas. Por tanto no podemos mostrarnos remisos o contrarios a la implantación de los ECTS, porque supondría una traición a la filosofía educativa que defendemos. ¡Cómo enseñar a los futuros maestros que la metodología activa es la base para un aprendizaje eficaz, cuando nosotros mismos nos negamos a llevarla a la práctica!.

Este criterio fue el motivo fundamental para que la Escuela Universitaria de Educación de Palencia se ofertara como proyecto piloto para la implantación de *Experiencias de innovación docente para el EEES*[23]. Ahora bien, como sucede tantas

[22] Regulado mediante Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre.

[23] Coordinado para la titulación de Educación Infantil por la profesora Julia Boronat Mundina, y para la titulación de Educación Primaria por la profesora Mª Ángeles Helguera Castro.

veces, el proyecto ha nacido lastrado por la burocracia, ya que si bien se han adaptado los programas al crédito europeo, especificando las tareas a realizar por los alumnos y computando su trabajo, administrativamente la dedicación del profesorado ha seguido rigiéndose por el crédito LRU. El desfase entre uno y otro es evidente, de tal manera que se está exigiendo al profesorado un esfuerzo suplementario que no queda recogido en su compromiso docente.

Así por ejemplo, tal como se recoge en la tabla 3, una asignatura de 5 créditos, con 36 alumnos, si aplicamos el valor ECTS, supone 125 horas de trabajo para el alumno (50 presenciales distribuidas entre clases teóricas (20), seminarios (5), clases prácticas (20), tutorías (2), y evaluación (3); y 75 horas no presenciales desglosadas entre estudio (30), trabajos prácticos y complementarios (15), y diseño y elaboración material de una unidad didáctica (30).

Pero si nos fijamos en la implicación que todas estas tareas tienen en la dedicación del profesor nos damos cuenta de que las horas presenciales se incrementan, ya que el grupo se desdobla para hacer viables los seminarios y las clases prácticas. También es importante señalar la abultada carga horaria destinada a tutorización, pues evidentemente, los trabajos de los alumnos implican una supervisión que hemos cifrado en dos horas para cada alumno (dos tutorías de 30 minutos durante su elaboración y una de 60 minutos para su revisión), lo que supone 72 horas, es decir, el profesor dedica a esta asignatura el 30 % del horario de tutorías de todo el curso académico (6 h/semana x 40 semanas = 240 horas). Hemos de reseñar, además, que las tareas del profesor no presenciales (preparación de horas de clase, corrección de trabajos y de exámenes...) no le son contabilizadas. En definitiva la aplicación de los ECTS supone, en este caso y ¡sólo para un grupo de 36 alumnos!, un exceso sobre el actual horario del profesor de más de cien horas. Con un grupo de 70, el esfuerzo se duplicaría.

Horario del alumno 5 créditos ECTS 125 horas				**Horario del profesor 5 créditos LRU (50 horas + 6 h/semana tutorías)**		
Presencial es 50 horas	20 horas	Clases	**TEORÍA**	Clases	20 horas	**Presenciales** 85,5 horas
	5 horas	Seminarios		Seminarios	5 x 3 = 15 horas	
	20 horas	**PRÁCTICAS**			20 x 2 = 40 horas	
	2,5 horas 0,5 horas	**EVALUACIÓN REVISIÓN**			2,5 horas 8 horas	
	2 horas	**TUTORÍAS**			2 x36 = 72 horas	30& de las horas totales de tutoría
No presencial es 75 horas	30 horas	Estudio		Preparación de las clases y seminarios	10 horas	**No presenciales** 76 horas
	15 horas	Actividades prácticas y complementarias		Preparación y revisión de las prácticas	12 horas	
	30 horas	Diseño y elaboración material de una unidad didáctica		Corrección de los trabajos	36 horas	
				Corrección de exámenes	18 horas	
	125				161,5	

Tabla 3. Simulación para un grupo de 36 alumnos. Asignatura: Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales del título de Educación Primaria en la Universidad de Valladolid

Esta situación no descubre nada nuevo: la enseñanza activa precisa de grupos reducidos, más recursos y una mayor dedicación del profesorado. Es, pues, económicamente más gravosa. Pero ¿están dispuestas las universidades a reconocer que la puesta en marcha del EEES supone un incremento de los horarios y las obligaciones docentes de sus profesores y que, por lo tanto, en algunas Áreas será necesario incrementar la plantilla? ¿Es esta la causa de que las materias no aparezcan adscritas a las Áreas de Conocimiento con la intención de facilitar el trasvase de profesorado? ¿Están dispuestas las CCAA, en quienes recae las competencias de la Educación Superior, a proporcionar la financiación necesaria para poder disponer de los recursos materiales y humanos que implica esta forma, no tan nueva, de entender la enseñanza universitaria?.

Si no es así, hablar del EEES es referirse a papel mojado. Es referirse, como ocurre tantas veces, a grandilocuentes enunciados de difícil aplicación. Quedará en las leyes. Se fijará en las normativas y se sustituirán los planes de estudio. Pero no tendrá una proyección real en la Educación Universitaria. O si esto ocurre será, también como sucede demasiado a menudo, gracias al voluntarismo al que la clase profesoral está tan habituada.

4. CONCLUSIONES

En síntesis, EEES sí. La Universidad española no puede quedar al margen del resto de Europa. Los universitarios españoles deben conocer y compartir experiencias formativas en contextos extranacionales. Se debe favorecer la empleabilidad de los profesionales cualificados de nuestro país. La Enseñanza Superior debe impregnarse de metodologías docentes centradas en el desarrollo de competencias y no sólo de conocimientos. Se debe potenciar y evaluar en su justa medida el trabajo autónomo del alumno, porque sólo así la ciencia y la investigación española podrá alcanzar los niveles de exigencia y calidad de otros países europeos. Pero para ello deben suministrarse los apoyos necesarios. Única manera de que las Administraciones estén en disposición de exigir todos estos compromisos a los profesores universitarios.

Para el caso concreto de los nuevos Grados de Magisterio podemos señalar los siguientes aspectos positivos:

- La desaparición de las titulaciones de Maestro especialista supone hacer realidad la existencia del Maestro generalista dando prioridad a esta función del Magisterio.
- La equiparación de la duración y estructura de los estudios de Magisterio al resto de los Grados confiere la deseada dignidad académica y social a la profesión de Maestro.
- La importancia concedida a las materias didácticas relacionadas con el currículo de E. Primaria reafirma la presencia de las Didácticas Específicas en la Formación Inicial de los maestros de Primaria, erigiéndose en puente imprescindible de conexión entre las tradicionales Ciencias de la Educación (Psicología, Sociología de la Educación...) y las Ciencias de Referencia.

- La implantación de los ECTS, siempre que se den los apoyos necesarios, implica el reconocimiento de las metodologías activas centradas en el estudiante que en muchos casos se vienen implementando en las Escuelas y Facultades de Educación, y supone un espaldarazo para modificar prácticas rutinarias añejas.

Por lo que respecta a los negativos, además del ya señalado en relación con que el incremento de tareas que implica la implantación de los ECTS recaiga en el voluntarismo del profesorado, hemos de denunciar la desaparición del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Formación Inicial de los profesores de Educación Infantil con el consiguiente perjuicio para su actuación docente y para la educación de los niños de esta etapa educativa. A la hora de escribir estas líneas las directrices para el Titulo de Grado de Magisterio en Educación Infantil son sólo una propuesta: esperemos que las acciones tomadas, y que se puedan tomar, hasta que sea elevada a Real Decreto, puedan reconducir esta inaceptable propuesta.

ANEXO

Tabla 4. Competencias generales de los títulos de Magisterio

PROPUESTA MINISTERIAL PARA LAS ENSEÑANZAS DE GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL	PROPUESTA MINISTERIAL PARA LAS ENSEÑANZAS DE GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Destrezas, Capacidades y Competencias Generales	Destrezas, Capacidades y Competencias Generales
- Promover y facilitar aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y a las singulares necesidades educativas de los alumnos. - Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. - Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. - Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos. - Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. - Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. - Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión. - Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia. - Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. - Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia. - Actuar como orientador de padres y madres en cuestiones de educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada alumno y con el conjunto de las familias. - Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los alumnos. - Facilitar la formación de hábitos, la aceptación de normas y el respeto, y promover la autonomía y la singularidad de cada alumno como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia. - Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual, así como las cuestiones fundamentales y problemas que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales. - Reflexionar sobre las prácticas de aula para mejorar la tarea docente. - Asumir que el ejercicio de la profesión requiere actualización y formación continua. - Saber ejercer liderazgo, generar buen clima y respeto.	- Dominar las materias que se han de enseñar y las didácticas correspondientes, así como la relación interdisciplinar entre ellas. - Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. - Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. - Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. - Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los alumnos y sus familias. - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad, respeto y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. - Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. - Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los alumnos. - Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. - Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa. - Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas. - Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar. - Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible. - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. - Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. - Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los alumnos. - Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. - Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural. - Comprender la función, posibilidades y límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. - Conocer modelos de gestión de calidad y su aplicación a los centros.

Tabla 5 . Competencias específicas en relación con la Didáctica de las ciencias sociales en el Título de E. Primaria

Competencias específicas de la Geografía y la Historia en el Grado de Magisterio de Educación Primaria (LIBRO BLANCO)	Conocimientos, aptitudes y destrezas que deben adquirirse a través de la materia "Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales" en el Grado de Magisterio de Educación Primaria (Propuesta del MEC)
Conocimientos disciplinares (SABER) Reconocer en las situaciones sociales y personales cotidianas oportunidades para desarrollar actitudes positivas y creativas en los niños Conocer las características epistemológicas y de construcción social del conocimiento científico en temas sociales y sus implicaciones en la enseñanza Identificar el conocimiento social como producto de una construcción científica mediante la aplicación del método científico Identificar, establecer y relacionar los núcleos conceptuales que definen la didáctica y la epistemología de la Historia y la Geografía Identificar en el currículo de la Geografía y la Historia en la etapa de Educación Primaria los contenidos, las técnicas, los métodos y los criterios de evaluación de estas disciplinas **Competencias profesionales (SABER HACER)** Analizar programaciones por ciclos de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales a lo largo de la Etapa de Educación Primaria Exponer el proceso de la conceptualización del tiempo en general y el tiempo histórico en particular (sucesión, simultaneidad, duración, ritmo, etc.) entre los 3 y los 12 años Exponer el proceso de conceptualización del espacio geográfico entre los 3 y 12 años Exponer y aplicar las técnicas y métodos propios de la Historia (categorías temporales, representaciones de ciclos y etapas, uso de fuentes históricas, empleo de vocabulario específico, elaboración de hipótesis etc.), la Geografía (orientación y medida del espacio, representación gráfica y cartográfica, observación directa, análisis del paisaje, etc.) y de otras ciencias sociales (métodos cuantitativos y cualitativos de las ciencias sociales, estudio de caso único, etc.) Identificar, clasificar y elaborar tipologías de actividades de aprendizaje para la enseñanza de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales Elaboración de unidades didácticas y unidades de programación de contenidos propios del área de conocimiento Saber integrar las nuevas tecnologías, tanto informáticas, como audiovisuales, en la enseñanza de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales Promover el desarrollo de identidad cultural a través del conocimiento histórico y social. **Competencias Académicas** Reflexionar sobre la construcción de valores sociales mediante el análisis de la realidad social y del conocimiento histórico Saber fomentar la interdisciplinariedad de las ciencias sociales y el resto de áreas curriculares en la enseñanza obligatoria Saber adaptarse a los cambios sociales, económicos y culturales y saber aplicarlos al conocimiento propia de las ciencias sociales	➢ Comprender los principios básicos de las ciencias sociales. ➢ Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales. ➢ Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural. ➢ Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico. ➢ Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos ➢ Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura. ➢ Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los alumnos.

PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ana Mª Aranda Hernando
aranda@usal.es

Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

Esta reflexión sobre la situación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros especialistas en Educación Infantil sintetiza las demandas recientemente formuladas en diversos foros y revisa las últimas propuestas para los futuros títulos dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. Algunas de estas demandas vuelven a reivindicar para la formación inicial de los maestros de E. Infantil reformas que se emprendieron hace más de 20 años, y de nuevo pretenden orientar la actuación profesional con un sentido comunitario, crítico y comprometido.

Las propuestas que defiendo como consecuencia de esta reflexión conciernen a la formación cultural y la formación crítica de los futuros maestros, así como a la necesidad de conocer el contexto y su repercusión en el proceso educativo, propuestas que deberían ser abordadas desde el análisis de la práctica, teniendo presentes las competencias requeridas por el docente en lugar de conformarlas sobre los saberes que se considera imprescindibles.

FORMACIÓN INICIAL, CONVERGENCIA EUROPEA, EDUCACIÓN INFANTIL.

La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto europeo: formar para investigar, investigar para formar. Este año nos hemos impuesto la tarea de reflexionar acerca del papel que debe desempeñar el área en el inminente proceso de adaptación de la formación de los maestros al espacio común europeo. Nuestro XVII Simposio trata de abordar cuestiones que constantemente están presentes en nuestras conversaciones, en nuestros centros y en nuestras universidades.

Mi reflexión sobre la situación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros especialistas en Educación Infantil, me exige en primer lugar repasar las últimas propuestas para los futuros títulos dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

El informe final del Grupo de Magisterio / ANECA sobre *«La adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior»*, realiza una propuesta de dos titulaciones de Grado que pretende adaptarse a las necesidades del sistema educativo, opción con la que está de acuerdo una amplia mayoría de los representantes de Universidades (80%), y que responde al objetivo declarado de hacer una propuesta de titulaciones menor que la existente, debido al carácter básicamente generalista del Grado.

Si en el título de Grado de Maestro de E. Primaria se establecen cuatro itinerarios formativos, en E. Infantil sin embargo se adopta un perfil general, debido al reconocimiento explícito de que el principio de globalización del aprendizaje en esta etapa es un fenómeno educativo de carácter universal y muy poco controvertido.

En las *Conclusiones generales* del Informe para ambos grados, Educación Infantil y Educación Primaria, se demanda dar prioridad al enfoque profesional (procedimientos primero, fundamentación teórica necesaria después) pero sin olvidar que, como estudios universitarios, siempre se precisa una preparación amplia y fundamentada también académicamente, lo cual se traduce, al final del informe, en la formulación de algunas competencias básicas, como la expresada en estos términos «Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica» , referida concretamente a E. Infantil. Asimismo, al expresar los objetivos de los nuevos títulos, se incluye, en este caso para ambos, que «Ha de ser un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante». En una de sus *Conclusiones parciales* recomienda en fin, que la formación inicial de maestro gane en funcionalidad y en practicidad, y el enfoque de las asignaturas en realismo, acercándolos a situaciones prácticas (casos, experiencias...); asimismo debiera contener aprendizajes del tipo «saber hacer» y una suficiente orientación para el desarrollo profesional en el sistema educativo.

EL PASADO: BREVE MEMORIA ABIERTA AL FUTURO

Aunque nuestro asunto principal es la formación inicial dentro del Proceso de Convergencia Europea, en ningún momento quiero olvidar el pasado del que venimos. Sólo dudaba, al pensar cómo podía abordar el tema que se me había propuesto en este Simposio, si comenzar por los cambios habidos a largo plazo o sólo los más recientes. Pienso, con Imbernon (1999 Pág. 5), que estas líneas deben contribuir

...a la reflexión sobre los tiempos pasado, porque cuando se buscan alternativas de futuro no hay más remedio que rememorar un pasado que, aunque sea objeto de interpretación personal, en parte podemos afirmar que es un hecho constatable,

sobre todo en los aspectos que continúan siendo vigentes y que se pueden recuperar, modificar o refundar. No olvidemos que nuestro pasado fue el futuro (incierto y siempre diferente de cómo lo imaginaron) de otras personas. El futuro se va construyendo con piezas del pasado y del presente. El análisis del pasado nos permite conocer mejor nuestra propia idiosincrasia y el del presente, adelantar una situación del futuro probable (deseable o no)

Los días 25, 26 y 27 de octubre de 2005 se celebraron en Madrid unas Jornadas sobre *«El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación»*, organizadas por el Consejo Escolar del Estado y el Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia. Asistí a las sesiones dedicadas a la *«Formación inicial del profesorado y Convergencia europea»* en la especialidad de Educación Infantil. En la Mesa de especialistas que trabajó sobre el *«Análisis de las experiencias y E.I. Modelo de maestro de Educación Infantil: funciones y competencias. Propuestas para la formación inicial y permanente»* intervino Irene Balaguer Felip, integrante de la Asociación de Maestros Rosa Sensat y maestra de Educación Infantil, que en un momento de su exposición, recordó y defendió la validez actual de aquel modelo de E. Infantil que comenzamos a implantar en los años 80, el Plan Experimental y el Plan Especial, un modelo que quiso dotar a la Educación Infantil de un estatuto nuevo, basado en el derecho del niño a una educación con entidad propia, no sometida a posteriores demandas escolares. Recordaba entonces uno de los aspectos más notables del modelo, el que implicaba en la Educación Infantil a toda la comunidad educativa de una manera muy activa y participativa. A maestros y padres se unían en el esfuerzo educador todo el personal de los centros de Educación Infantil, lo que se hizo particularmente visible en el Plan Especial -destinado a la preparación y adaptación del personal de guarderías- que involucraba en el proceso a las cuidadoras, auxiliares, cocineros, jardineros etc., en definitiva a todas las personas que trabajaban en los centros de Educación Infantil y cuyo trabajo y actitud profesional estaba claramente dirigido a la buena marcha del centro y de su finalidad fundamental: la educación de los niños y niñas. Esto era nuestro futuro de entonces, y ahora nuestro pasado.

¿Qué consecuencias se derivaban de aquel modelo para la formación de los maestros de E. Infantil, específicamente en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales? Sigo creyendo, como entonces, que nuestra contribución, y la exigencia principal asociada al cambio de modelo, debía y debe ser la adecuada valoración, estímulo e impulso del conocimiento del contexto, lo que significa dotar a los futuros maestros de los instrumentos que les permitan conocer la realidad social en la que se encuadra el centro de Educación Infantil: cada centro, en cada momento. Esos instrumentos incluyen una obligación personal y profesional de indagación constante sobre los cambios sociales y un compromiso permanente de transformación social.

De aquella consecuencia, que en mi opinión resultaba así elevada a la categoría de principio general, partieron algunos aspectos fundamentales de mi programa de Didáctica de las Ciencias Sociales en los años siguientes: el conocimiento del contexto y su papel en los diversos momentos de toma de decisiones del proceso de enseñanza-

aprendizaje: la adaptación de fines, metas y objetivos educativos al contexto escolar; una programación y una metodología flexibles orientada a situaciones educativas; finalmente, una explotación didáctica ambiciosa de los recursos del entorno.

Participar en la implantación de aquellos planes supuso un gran esfuerzo, pero también una gran satisfacción. Las experiencias que se presentaron en las Jornadas de Madrid son deudoras de aquellos. Sin embargo, sus posibilidades no se han agotado, y en demasiados casos ni siquiera se ha aprovechado este impulso. De ahí que, al examinar la situación en el presente, se vuelvan a reivindicar para la formación inicial de los maestros de E. Infantil las herramientas que orientarían su actuación profesional es ese sentido comunitario, crítico y comprometido.

EL PRESENTE: LAS DEMANDAS PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE E. INFANTIL.

El cambio de siglo, los cambios sociales, la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior: es el momento de preguntarse cuáles son los saberes sociales que están demandando la escuela real, la sociedad y el sistema educativo, y cuáles los de Didáctica de las Ciencias Sociales que convienen hoy a la formación de los maestros de E. Infantil.

En 2004 se celebró en Córdoba el III Congreso Internacional de Educación Infantil, con el objeto de examinar «*La Educación Infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad*»; varias intervenciones plantearon ideas y líneas de trabajo interesantes para la Didáctica de las Ciencias Sociales, y para nuestra contribución a la formación de maestros de E. Infantil.

Otilia Delfis formulaba allí uno de los nuevos retos de la sociedad actual: el aprendizaje a lo largo de la vida como una necesidad personal y profesional para los docentes, aprendizaje que debería realizarse desde su propia experiencia, pero también en contacto directo con las personas y en su lugar de trabajo, lo que la llevaba a considerar el peso que asume el contexto dentro del cual los profesores aprenden. Concluía que, «*sin duda, la formación del profesor tiene lugar dentro del contexto de la escuela, que a su vez forma parte del contexto cultural, político y económico*» (DELFIS 2004). Igualmente afirmaba que el aprendizaje no es solamente una responsabilidad de la escuela, y que para apoyarlo es necesario establecer lazos fuertes con las familias y promover el esfuerzo social.

Si el aprendizaje a lo largo de la vida es un reto, la formación intercultural es ya demandada como una necesidad. Al respecto, señalaba M. A. Zabalza en su intervención que la formación para la diversidad nunca será posible, si para la formación del profesorado de E. Infantil se cuenta solamente con los componentes que llamaba *científico* y *pedagógico*, olvidando la *formación personal,* que relacionaba con el progreso de la madurez y equilibrio del individuo, así como una fuerte sensibilidad, implicación personal y compromiso ideológico que le permitan *ponerse en el lugar del otro* para actuar con respeto ante las manifestaciones de la diferencia cultural (ZABALZA 2004).

Todo lo que aparece como demanda o reto, presente o futuro, en la formación de

docentes de E. Infantil, apunta claramente a un modelo de formación crítico, acorde a los paradigmas desarrollados desde los años 90 por Zeichner, y entre nosotros por Pérez Gómez, como también recordaba Mª Teresa Fontán en este Congreso (FONTÁN 2004).

Cuando yo tuve que abordar esta misma cuestión, (ARANDA 2003 p.57), ya aposté por un modelo de formación basado en las formulaciones de Pérez Gómez y Zeichner en cuyo enfoque son fundamentales tres aspectos

«-En primer lugar, la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social. Así, las disciplinas humanas (lenguaje, historia, política, cultura) son consideradas el eje central de los contenidos de una parte importante de su currículum de formación.

-En segundo lugar, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos en la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula...

-En tercer lugar, el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. Actitudes de búsqueda, de experimentación y de crítica, de interés y trabajo solidario, de generosidad, de iniciativa y colaboración.»

Sigo creyendo que esta perspectiva es la más idónea -desde la Didáctica de las Ciencias Sociales- para la formación del maestro de EI, pero sigue siendo evidente que el primero de los requisitos citados no se da en la formación actual, ni tampoco en la formación previa en la Enseñanza Secundaria.

Y los maestros ¿qué piden a la formación del profesorado de E. Infantil?

En las Jornadas a las que me he referido al principio, los maestros reclamaron claramente un conjunto de condiciones propias para la formación inicial; se refieren por una parte a saberes básicos, de entre los cuales he tomado solamente los sociales, y por otra a competencias de carácter más didáctico. Los saberes sociales que se reivindicaron fueron: una preparación cultural amplia y para la participación en la vida del entorno escolar, una formación en valores y en la determinación y compromiso personal para la transformación de la sociedad desde el ámbito escolar.

Las coincidencias entre estas condiciones, que nacen de las necesidades estrictas y reales de la práctica docente, las formulaciones teóricas mencionadas antes, y las posibilidades no aprovechadas de modelos antiguos como el del Plan Experimental, me han impulsado a analizar el contenido de esas condiciones, tratando de extraer conclusiones para buscar caminos nuevos o rehacer los viejos.

• Formación cultural amplia

Esta reivindicación de la cultura en un maestro de E. Infantil es muy significativa y relevante, tanto por ser reiterada, citada por todos los maestros que intervinieron en las Jornadas, como por ser inesperada en un nivel educativo en el que rara vez se reconoce esta necesidad, incluso entre los propios maestros de E. Infantil. El currículo del *Conocimiento del medio social y cultural* se refiere a contenidos tan comunes, que a menudo se pierde de vista la necesidad de saber mucho para elegir lo poco, aquello que es lo importante para cada aula, nivel, o grupo de niños. Para

aclarar posibles dudas sobre la naturaleza de esta formación cultural, explicaba su contenido la ponencia de A. Hoyuelos

«Cultura entendida en el sentido más amplio del término. Una cultura que, sin encerrarse en algunos estereotipos psicológicos, pedagógicos y didácticos, posibilite al profesional sensibilizarse para escuchar mejor los matices de la particular manera que niños y niñas tienen de comprender el mundo al que tratan, constantemente, de dar sentido. Hablamos, así, de una formación amplia que abarque, transdisciplinarmente, el arte, la antropología, la arquitectura, el urbanismo, la física, la sociología, la literatura, el teatro, la química, la filosofía... «. HOYUELOS (2005 p.4)

• Motor de transformación social

Para los maestros de una escuela infantil que trate de convertirse en un centro de desarrollo y de debate cultural y democrático, el perfil profesional deseable conlleva el estímulo de un rol de carácter sociopolítico. El proyecto educativo es, también, político; por este motivo tales docentes no pueden concebir su profesión sólo desde el punto de vista didáctico, sino también desde el punto de vista de impulsor de la transformación social. Lo educativo debe incluir lo social y comunitario. El papel del adulto, en este sentido, está inscrito en un proyecto general de comunicación, participación y gestión social conjunta con los miembros de la comunidad educativa, en particular con las familias.

• La importancia del contexto

El tercer aspecto que aparece en las demandas de los centros escolares presentes en las Jornadas se refiere al papel que tiene el contexto en la educación de los más pequeños, y la importancia de conocerlo bien y de asumir con sentido crítico y responsable las peculiaridades y necesidades, tanto de los niños como de la comunidad educativa. El desarrollo del sentido comunitario facilita generar cambios en cada una de las personas implicadas y del entorno más próximo. La escuela concebida como una verdadera comunidad de aprendizaje debería poder sostener una cultura capaz de transformar la realidad social, tanto hacia el exterior como hacia el interior, siendo lo primero fuente de enriquecimiento y de reflexión del proyecto interno.

«Nos referimos al conocimiento del barrio y su entorno cercano, su historia y su actualidad. Crear raíces con la realidad histórica del entorno cercano para poder entender su contemporaneidad necesaria para crear también un sentimiento de pertenencia dentro del contexto del barrio.

La proyección de la escuela a través de la participación en actividades promovidas por entidades del barrio o de la propia escuela nos permite también participar en su vida social.

La escuela pretende crear ámbitos de participación dentro de la escuela abiertos a las personas del barrio tengan o no un vinculo directo con la escuela. Incluir actividades y espacios concretos que aporten una mejora a la realidad más cercana a partir del compromiso que hemos adquirido con el barrio.

Empezar a trazar líneas de transformación social y cultural convirtiéndose progresivamente en un centro abierto para el barrio fomentado así la participación ciudadana y la vida cultural del mismo entorno.

Hablamos pues de un modelo de profesor relacionado con un perfil social y una formación cultural rica. Un modelo de profesor cercano también a un modelo de ciudadano, crítico activo y comprometido con su entorno así como preocupado y con deseos de cambio y de mejora.» (BONÁS SOLÁ 2005 pg. 2)

•Importancia de la familia

La importancia de la familia en los centros de Educación Infantil es coherente con el sentido comunitario y transformador de la escuela. La práctica profesional de los maestros parte entonces de la afirmación del peso de la familia en todo el proceso educativo y de desarrollo del niño, lo que implica la necesidad de compartir juntos objetivos y criterios educativos. En tal sentido aparece clara la necesidad de reformar la formación inicial de los maestros de Educación Infantil, que debería orientarse al conocimiento del papel de la familia y de los instrumentos y técnicas de trabajo con ella.

«En la formación permanente las mayores carencias vienen de la dificultad para manejar situaciones nuevas, la diversidad que encontramos en la escuela.

- Incorporación de alumnos y familias procedentes de otros países.
- Nuevos modelos de familia.
- Nuevos estilos de crianza.
- La influencia de la organización social en la vida de los niños.
- La falta de ´espacios´ y estímulos de los equipos para reflexionar sobre la tarea, las necesidades y los retos».

(FERRERO TORRES 2005 p. 6)

EL FUTURO: EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del año 2010 va a adquirir gran relevancia a la hora de definir la formación de los docentes en los planes de estudios. Por esa razón he querido examinar y presentar aquí las propuestas que están apareciendo en este momento para la futura Educación Infantil. Proceden de algunos de los documentos citados en las referencias bibliográficas, pero sobre todo del informe sobre *«Los grados de Magisterio en los 25 países de la Unión Europea. La adecuación de las titulaciones de maestro al Espacio Europeo de Educación Superior»* del año 2004., del *«Informe final del Grupo de Magisterio / ANECA sobre La adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior»* del 2005. y del *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio,* del 2005, que reúne los otros dos.

En el *Libro Blanco* se concretan las competencias genéricas y específicas en los distintos perfiles profesionales de maestro y su valoración. He seleccionado las de E. Infantil que, en mi opinión, guardan relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales, para apreciar qué peso y qué valoración tienen en la propuesta de la especialidad.

• Competencias genéricas

A) Personales	B) Sistémicas
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.	*Adaptación a nuevas situaciones.*
Habilidades en las relaciones interpersonales.	*Sensibilidad hacia temas medioambientales.*
Compromiso ético y *Razonamiento crítico.*	*Conocimiento de otras culturas y costumbres*
Trabajo en un contexto internacional	

Una de las más valoradas de las competencias personales es el *Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad;* se dice que es una *«competencia 'personal' relativamente nueva, que destaca la necesidad de saber atender el carácter plural y no homogéneo de la escuela hoy en día»* (Libro Blanco pg. 84).

Tiene también una alta estimación la de *Habilidades en las relaciones interpersonales*, algo más que las de *Compromiso ético* y *Razonamiento crítico.* En cambio la de *Trabajo en un contexto internacional* es, curiosamente si se piensa en el Espacio Europeo, la menos valorada.

Entre las competencias sistémicas, la *Adaptación a nuevas situaciones*, se valora más que la *Sensibilidad hacia temas medioambientales* y que el *Conocimiento de otras culturas y costumbres.*

• Competencias específicas comunes y por titulaciones.

• Competencias específicas de formación disciplinar y profesional comunes a todos los perfiles de maestro

- *Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.*
- *Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de aprendizaje en particular (...el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela,...)*
- *Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.*
- *Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo.*
- *Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa,*

- *Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.*
- *Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable*

Estas competencias han sido consideradas muy conservadoras por la propia comisión informante, debido a que valoran más los aspectos del «saber» que del «ser» o del «saber hacer». (Libro Blanco pg. 90). Entre las más valoradas hay diferencias significativas según los perfiles, pero en todos ellos, incluso en E.I., la más estimada pertenece, efectivamente, al ámbito del «saber»: *Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.*

Y en cambio en E.I. se valora mejor que en otros perfiles la *Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de aprendizaje en particular (...el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela,...)*

Entre las competencias del ámbito del «saber hacer» se encuentran el *Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa,* que es la más valorada, con gran diferencia con respecto a la *Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo.*

Entre las competencias del «saber estar», tiene una valoración intermedia la *Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.* La menos valorada en todos los perfiles, aunque bastante más en E.I. que en los otros, es la *Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.*

La última, relativa al «saber ser», suscita un aprecio próximo a la media: *Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable*

• Competencias específicas por titulaciones

Las competencias específicas de formación disciplinar y profesional por titulaciones, que ayudan a alcanzar a los alumnos los objetivos del currículo de todas las áreas, muestran la singularidad de la Educación Infantil en el aumento de la valoración relativa del «ser» y «saber hacer» sobre el mero «saber» (Libro Blanco pg. 94). Es preciso hacer notar que estas competencias no recogen ningún conocimiento disciplinar propio de las Ciencias Sociales. En cambio si lo hacen tres competencias profesionales (saber hacer) y una académica, que aparecen además con altas valoraciones:

• Competencias Profesionales:

- *Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social.*
- *Ser capaz de desarrollar los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia en sus alumnos*

- Ser capaz de promover los comportamientos respetuosos con el medio natural, social y cultural.

• Competencias Académicas:

- Ser capaz de crear y mantener líneas y lazos de comunicación coordinados con las familiar para incidir más eficazmente en el proceso educativo.

Las capacidades que se están proponiendo para la formación inicial en E. Infantil no presentan un panorama muy innovador, pero al menos tienen la virtud de dar oportunidades a alternativas más ambiciosas.

Volviendo a nuestro área, resaltemos que entre los objetivos de las titulaciones de maestro (Libro Blanco p. 194 y ss.) aparecen, de forma explícita, que éstos tienen que ser capaces de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares y de colaborar con el mundo exterior a la escuela, y que han de ser profesionales capaces de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y planificarla, y de dar respuesta a una sociedad cambiante. Completando estos objetivos, uno de los núcleos formativos que debería formar parte del currículo de preparación de los futuros maestros sería la creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje (Libro Blanco p. 195.) que faciliten a los alumnos la construcción del conocimiento, de forma que esto le permita en su futuro trabajo plantearse una buena reflexión desde y sobre la propia práctica.

Finalmente, reconociendo las nuevas exigencias sociales, del sistema educativo y de formación personal, se reconoce el valor de aspectos como el autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo constructivas, la actitud solidaria y democrática, así como la capacidad de actuación buscando las sinergias de otros agentes sociales que pueden facilitar el éxito del trabajo desarrollado en la escuela: familias, asociaciones, entidades, autoridades educativas. (Libro Blanco p. 196)

PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE E. INFANTIL EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Académicos, docentes e instituciones han definido sus posiciones ante la formación de los futuros maestros de E. Infantil y han formulado un conjunto de condiciones, de las cuales he separado y analizado las relativas a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Me propongo ahora formular propuestas adecuadas a su contenido y objeto: Formación cultural amplia y formación crítica para la transformación social, y sus consecuencias: necesidad de conocer el contexto y su papel en el proceso educativo, y formación intercultural y para la intervención con las familias.

No basta sin embargo con identificar estas demandas: es preciso optar por unos criterios que presidan la formación de maestros, y en esto, siguiendo a Perrenaud (2001) estimo que deberían considerarse los siguientes:

- Una transposición didáctica fundada en el análisis de la práctica docente, sobre la actividad real y cotidiana de los profesores, que tenga en cuenta las circunstancias efectivas de trabajo en el aula y en el centro. Los programas de formación inicial deberían valorar estas circunstancias a través de una verdadera articulación entre teoría y práctica, y se podrían abordar desde un aprendizaje a través de problemas.
- Una formación que tenga presentes las competencias requeridas por el docente, en lugar de conformarlas sobre los saberes que se considera imprescindibles. En este sentido hemos de reconocer que la implicación crítica de los profesores en el sistema, exige una cultura histórica, económica, sociológica que va más allá de lo que hay que aplicar en la clase, especialmente en E. Infantil, y que por tanto no se puede tratar de introducir en un plan de formación todo aquello que podría proporcionar esa cultura, que es en buena medida fruto de la formación personal que mencionaba Zabalza.

Finalmente, identificadas las demandas de formación y los criterios que deberían guiarlas, centraré las propuestas en un conjunto de temas que puedan ser trasladados a la práctica en un programa del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en el nivel de E. Infantil: el Conocimiento del Medio Social y Cultural:

- Necesidad de conocer el contexto y su papel en el proceso educativo
- Formación cultural basada en proyectos contextualizados
- Formación en valores y formación intercultural
- El maestro como creador del currículo de E. Infantil
- El maestro como interlocutor de las familias y de la comunidad educativa.

• Necesidad de conocer el contexto.

La importancia de conocer el contexto escolar en situaciones reales es una demanda y una necesidad, según manifiestan los propios maestros. Ahora bien, nuestros estudiantes vienen con los saberes básicos imprescindibles para investigarlo y conocerlo, pero nunca han hecho trabajos de este tipo, con un fin práctico y profesional. Sus aprendizajes previos en este sentido no son funcionales, pues con los conocimientos que poseen aún no son capaces de hacer frente a las nuevas situaciones en las que se van a encontrar en adelante (MOLINA 1992). Es preciso pues poner en marcha un aprendizaje nuevo y autoconstructivo, en el que el aprendiz de maestro sea protagonista activo del proceso de reestructuración de sus conocimientos de Ciencias Sociales, para dotarles de la funcionalidad que precisa su futura profesión. Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, podemos proporcionar los saberes y los criterios para investigar el contexto sociocultural con el fin de formar maestros creadores de currículos contextualizados.

• El papel del contexto en el proceso educativo

En la práctica en el aula, las actividades educativas que se desarrollan a diario dependen en gran medida de los contextos específicos en los cuales tienen lugar. Si se consideran todas las actividades que tienen lugar fuera de las aulas como fuente de aprendizajes potenciales en contextos de interacción social, es preciso conocer estos componentes del contexto y tomar conciencia de su papel en el aula, para transformarlos en práctica docente.

• El maestro como interlocutor de las familias y de la comunidad educativa.

La importancia de conocer el contexto se proyecta, finalmente, en la exigencia de contar con maestros capaces de actuar como interlocutores de las familias y de la comunidad educativa. Debemos formar maestros conscientes de la capacidad transformadora de la escuela, capacidad que tiene que ver no sólo con la actuación directa sobre los niños, sino con la posibilidad de influir en la cultura familiar por muy diversas vías, modificando ideas, creencias, expectativas de los padres en relación con los niños, con los aprendizajes, las relaciones con ellos o sus pautas de conducta. Debemos procurar que nuestros estudiantes tomen conciencia de que no se puede dejar a la improvisación o el azar la actuación para que esa influencia tenga resultado, al contrario, es preciso reflexionar y planificar, desde un conocimiento profundo del entorno sociocultural, para actuar con convicción y sin desistir, pensando que las metas no se logran a corto plazo.

• Formación cultural

Como dice Perrenoud (2004), no hace falta tener tres doctorados en Ciencias Sociales o Humanas para asegurar la formación cultural de los docentes, pero tampoco podemos considerar superfluos estos conocimientos, y cuantos más mejor. Es preciso desterrar la idea de que un maestro de EI no tiene que ser experto en nada, por el contrario, impulsemos la intención de ampliar conocimientos, de pasar de aprendiz a experto como estrategia metacognitiva, favorezcamos el deseo de hacerlo.

Ahora bien, los planes de formación inicial, con los créditos que tienen y van a tener, no pueden proponerse el asegurar una formación cultural, ni completa, ni siquiera suficiente. Tendremos que formar maestros contando con los conocimientos que traigan de etapas previas, lo que no quiere decir que tengamos que considerarlos adecuados. Y no obstante, debemos proponernos unas metas al respecto.

La práctica reflexiva es un buen instrumento para la construcción de saberes nuevos, especialmente cuando el docente se los apropia contextualizados en situaciones también nuevas. Señala Perrenaud que parece más productivo adquirir conocimientos de Ciencias Humanas y Sociales a través de un planteamiento analítico, centrado en situaciones concretas, que a través de cursos teóricos fuera de todo contexto. Se trataría así de asimilar los elementos de varias disciplinas con fines esencialmente pragmáticos: servirse de ellos para comprender situaciones reales y prácticas. Una formación teórica completa en este sentido exigiría, en cambio, demasiadas horas. De esta forma la formación de prácticos reflexivos se daría sobre la marcha, y lo que es más importante para nosotros, también con el concurso de las Ciencias Sociales, a la vez que se construirá también la transposición desde la práctica.

• Formación en valores

El problema de cómo formar maestros reflexivos en formación inicial se podría encauzar hacia la adquisición de una ética de la reflexión profesional Este podría ser el tratamiento apropiado para abordar el aprendizaje de los temas transversales

que recogen la esencia de los valores del currículum, pero no forman parte de las asignaturas troncales u obligatorias de los planes de estudio de magisterio, y han quedado al arbitrio de la mayor o menor sensibilidad de cada una de las Facultades de Educación. Una de las prioridades de la nueva formación inicial debería ser la mayor presencia de estos aprendizajes, ya que es una de sus grandes ausencias. (MARTÍN 2005). Desde esta perspectiva, los futuros maestros aprenderían -en situaciones reales- que las actitudes y los valores no se pueden enseñar exclusivamente mediante un aprendizaje conceptual y una metodología declarativa, sino que es imprescindible que las acciones que acompañan a los principios enunciados sean coherentes con éstos. Es indispensable que los maestros aprendan que debe existir coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, lo que ellos como modelos para sus alumnos dicen y hacen. La educación moral supone dotar al entorno en el que el alumno tiene que desenvolverse de las normas que le permitan ir desarrollando capacidades de actuación y juicio moral. De poco sirve, por ejemplo, insistir en la importancia de sentirse responsable del cuidado del entorno si en el día a día los alumnos observan una despreocupación hacia la calidad del mismo en la escuela por parte de aquellas personas que lo predican.

• Formación intercultural

El saber intercultural es un conocimiento que precisa de la voluntad de comprender y reinterpretar las culturas presentes en el centro educativo, en forma de una síntesis creada desde el intercambio entre los actores: niños y miembros de la comunidad. Las acciones de formación de los docentes para afrontar las exigencias de la interculturalidad presente en las aulas, pueden ser encauzadas, según Medina (2001), por medio de dos opciones complementarias: el autodesarrollo profesional y el co-desarrollo profesional colaborativo, realizados ambos desde la reflexión sobre la propia tarea, y con una proyección que, más allá del aula, se aproxima a las familias y a la comunidad educativa, *«sin cuyo contexto son ininteligibles las intencionalidades y los procesos de elaboración del conocimiento profesional en E. Infantil»*

El proceso que lleva a la formación de los docentes en este aspecto es, necesariamente, muy amplio y en permanente construcción, y al igual que en otros temas rebasa el periodo de la formación inicial. No obstante, esta formación se puede impulsar desde el conocimiento y la valoración de la propia identidad cultural, y desde un compromiso personal y profesional para la construcción permanente del conocimiento de otras culturas en diversos contextos.

• El maestro como creador del currículo de E. Infantil

La función del maestro como creador del currículo, que adapta y desarrolla contextualizándolo desde un marco de enseñanza comprensiva, (GARCÍA FERNÁNDEZ 2001), debería ser tenido más en cuenta en los modelos de formación, superando las dificultades que en ocasiones plantean las relaciones con maestros tutores en las prácticas profesionales, derivadas de la necesidad de éstos de utilizar los materiales elegidos y adquiridos para ese fin.

En todo caso, puesto que eso forma parte de la realidad escolar desde la cual aprende un maestro reflexivo y crítico, conviene quizás ofrecer alternativas, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, a la construcción de un currículo escolar en E. Infantil, aprovechando la libertad que ofrecen las diversas situaciones educativas que configuran la actividad diaria del aula, y que permiten practicar la reflexión en la acción. Esto significa prestar atención a esas situaciones educativas o de enseñanza-aprendizaje que obligan a los niños a emplear estrategias de forma continua, para crear hábitos y generar transferencias de aprendizajes (BURON OREJAS 141 y sig.). En estas situaciones educativas se ponen en juego conocimientos y contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales del Medio Social y Cultural a los que el maestro no quiere renunciar y que no tienen posibilidades de ser desplegados satisfactoriamente dentro de las clásicas unidades didácticas.

CONCLUSIÓN: COMPETENCIAS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE E. INFANTIL.

Como conclusión de este trabajo y como posible aportación de nuestra área de Didáctica de las Ciencias Sociales, recomendaría la presencia de estas competencias en los futuros programas de los planes de estudios de Maestro de E. Infantil: se trata de capacidades relacionadas con todo lo que he expuesto anteriormente, y se justifican por tanto con lo que hasta aquí he escrito. Su presencia en la formación de maestros de E. Infantil no necesita sin embargo de nuevos planes, sólo de la voluntad de asumirlas si se consideran idóneas, aunque tampoco son incompatibles con los proyectos que se están gestando actualmente.

- Conocimiento de las Ciencias Sociales para llegar a una correcta interpretación del contexto y para una mejor adaptación de la práctica educativa, participar en la gestión de la escuela y elaborar y negociar un proyecto curricular contextualizado, trabajar en estrecha colaboración con colegas, autoridades escolares y otros agentes sociales representativos del entorno, e implicar a los padres en la valoración y la construcción de los saberes escolares.
- Ser conscientes de los derechos y deberes del profesorado y los problemas organizativos relacionados, prestando atención a la realidad cívica y cultural del contexto, a la apertura interétnica así como a los problemas específicos de enseñanza de los niños de culturas distintas.
- Conseguir el progreso y la profundización en el conocimiento de las Ciencias Sociales, así como las destrezas para enseñarla en diferentes contextos. Buscar una amplia cultura general que ayude a despertar los intereses del alumnado –futuros maestros- en la cultura mundial
- Conocer los contenidos a enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. Elaborar y planificar las unidades y las secuencias didácticas. Planificar, organizar y animar, controlar y evaluar nuevas situaciones de aprendizaje ajustadas a los niveles, posibilidades y necesidades de los niños.
- Identificar los elementos de diferenciación cultural para administrar la heterogeneidad en un grupo-clase y abrir y ampliar la gestión de clase a un espacio más extenso.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Participar en el establecimiento de reglas y normas adecuadas a los contextos. Desarrollar el sentido de responsabilidad, la solidaridad, y el sentido de justicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARANDA, A.M. (2003) Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Infantil. Ed. Síntesis.

BONÀS SOLÀ, M.: (2005) el Martinet, una comunidad en crecimiento. En Jornadas: *El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación.*

CARRO, L. (2004) Los grados de Magisterio en los 25 países de la Unión Europea. La adecuación de las titulaciones de maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de Valladolid

DELFIS, O. (2004) Agentes Educativos y valores no sistematizados en la educación infantil. En *III Congreso Internacional de Educación Infantil* La educación Infantil y la Formación del Profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

FERRERO TORRES, C. (2005) Escuela Infantil Municipal «La Casa de los Niños» de Getafe (Madrid) En Jornadas: *El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación.*

FONTÁN, M. T. (2004) Los paradigmas de formación del profesorado y la formación inicial de los maestros. En *III Congreso Internacional de Educación Infantil* La educación Infantil y la Formación del Profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D. y MARÍN DÍAZ, V. (Eds.) (2004) *III Congreso Internacional de Educación Infantil* La educación Infantil y la Formación del Profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. (2003) La educación infantil : lecturas de un proceso histórico en Europa. Barcelona: Octaedro: Associació de Mestres Rosa Sensat.

HOYUELOS, A. . (2005) Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona. En Jornadas: *El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación.*

IMBERNÓN, F. (coord.) (1999) *La educación en el siglo XXI ; Los retos del futuro inmediato*. Biblioteca de Aula Ed. Graó 136 Barcelona

MARTÍN ORTEGA, E. (2005) Formación inicial. En Jornadas: *El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación.*

MEDINA RIVILLA, A. (2004) La educación infantil y la formación intercultural del docente. En *III Congreso Internacional de Educación Infantil* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

MOLINA, L. (1997) *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo.* Paidós. Barcelona

MUÑOZ PEINADO, J.(2004) Enseñanza-aprendizaje en estrategias metacognitivas en niños de educación infantil. Servicio de Publicaciones, Universidad de Burgos.

PERRENOUD P. (2004) Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_15.rtf

PERRENOUD P. (2001) Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. In *Cahiers Pédagogiques*, janvier 2001, n° 390, pp. 42-45. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.

V.V.A.A. (2005) Jornadas: *El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación.* Madrid, 25, 26 y 27 de octubre de 2005 . Consejo Escolar del Estado e Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia.

V.V.A.A. GRUPO DE MAGISTERIO / ANECA (2005) Informe final sobre «La adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior»

V.V.A.A (2005) Libro Blanco Título de grado en Magisterio. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

ZABALZA M.A. (2004) ¿Qué tipo de formación requieren los profesionales de la Educación Infantil?: ¿Qué hemos aprendido en los últimos años?. En *III Congreso Internacional de Educación Infantil* La educación Infantil y la Formación del Profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

INVESTIGANDO NUESTRO MUNDO (6-12), UN PROYECTO PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Gabriel Travé González
trave@uhu.es

Universidad de Huelva

Si existe un campo de trabajo específico en la Didáctica de las Ciencias Sociales reconocido por la comunidad científica es, indiscutiblemente, la investigación sobre los procesos de formación del profesorado. Son numerosos los autores que han mantenido la importancia que la investigación centrada en el profesor supone para el desarrollo del área de conocimiento y para la mejora de la enseñanza en general (Pagés, 2000; Estepa, 2000; Benejam, 2002; Prats, 2002). Si bien, paradójicamente, aún no se ha establecido un consenso general acerca de cuáles son los objetivos y las bases empíricas y conceptuales sobre las que se asienta la formación del profesorado (Armento, 2000).

Esta ponencia pretende incidir precisamente en esta temática, presentando una propuesta de formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales basada en el Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Esta aportación, que relaciona el currículum del estudiante de maestro y del alumnado de primaria, se ha fundamentado en los procesos de triangulación obtenidos de la investigación didáctica, la experimentación curricular y el análisis práctico del desarrollo profesional de los estudiantes y maestros en ejercicio.

1. LA INVESTIGACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, EJE VERTEBRADOR DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En un trabajo sobre la tipología de investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales (Travé, 2001), clasificamos los estudios sobre el profesor en investigaciones sociológicas, investigaciones sobre formación inicial y permanente del profesorado e investigaciones sobre el pensamiento del profesor y la práctica de la enseñanza.

Las *investigaciones sociológicas* estudian el perfil socio-académico, profesional y didáctico de los profesores con la finalidad de ofrecer una visión panorámica y descriptiva sobre las distintas categorías profesionales analizadas. Las *investigaciones sobre la formación inicial y permanente* constituyen un campo donde se han concentrado importantes esfuerzos. Antes de la promulgación de la LOGSE, Benejam (1985) manifestaba su convicción, que compartimos, de que la formación del profesorado es el tema clave de cualquier reforma educativa, superando el enciclopedismo y el activismo y proponiendo modelos de formación alternativos.

Las *investigaciones sobre el pensamiento del profesor* se basan, por otra parte, en la consideración del profesor como un auténtico guía y orientador del proceso educativo. El profesor controla, de alguna manera, el currículum a partir de sus propias teorías implícitas y del conocimiento que posee de la disciplina, de la sociedad, de la epistemología, etc. Este referente ha propiciado una corriente de trabajo basada en el análisis de las concepciones del profesor como instrumento diagnóstico para planificar una adecuada formación inicial y permanente del profesorado. Las *investigaciones centradas en el análisis de la práctica de la enseñanza*, por último, pretenden ayudar a los profesores para que comprendan cómo, por qué y para qué construyen su propia realidad educativa[1]. Se entiende que es, en la propia práctica profesional, donde confluyen todos los esfuerzos de investigación didáctica orientados, en última instancia, a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Centrándonos en las investigaciones sobre la práctica del profesor, Stenhouse (1984) propone el rol de *profesor investigador en el aula* como alternativa para el ejercicio autónomo de la enseñanza y del desarrollo profesional y curricular, tesis que habiendo mantenido una enorme resonancia teórica en la comunidad científica, en la práctica continúa siendo incipiente (Cañal, Lledó, Pozuelos y Travé, 1997; Wess, 2003; Sharan y Sharan, 2004).

Desde estos planteamientos, el Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12) –en adelante INM-, centra actualmente nuestra actividad investigadora. Basado en el IRES (GIE 1991, Cañal, Pozuelos y Travé 2005 -Grupo GAIA-) afronta el problema de la formación de los profesores fomentando los procesos de investigación en el aula mediante la recreación y reelaboración del currículum de manera reflexiva, funcional, creativa y crítica.

Una propuesta de formación inicial del profesorado basada en la investigación en el aula

El modelo técnico de formación del profesorado, aún mayoritario en el panorama educativo de nuestro país, constituye una herencia cultural que, sin duda, no puede satisfacer los requerimientos de la sociedad actual. Unas sociedades caracterizadas por procesos de globalización, flexibilidad e interculturalidad demandan otro tipo de enfoques educativos que generen nuevas capacidades y

[1] *Investigación en la Escuela* (2004) dedicó el monográfico 52 al análisis de la práctica docente. Es destacable el artículo de J. Ramos *Investigando la génesis y desarrollo del cuerpo humano en el primer ciclo de primaria.*

conocimientos para afrontar la incertidumbre y para promover la comprensión y el tratamiento de problemas (Morin, 2002; Castell, 2003; Esteve, 2004; Galindo, 2005; García Pérez, 2005).

Los cambios necesarios en la formación inicial del profesorado deben orientarse hacia la introducción de estrategias de formación en torno a la investigación (Cañal, 1998; Rodríguez y Castañeda, 2001; Kolmos, 2004). Desde un punto de vista general, Pozuelos y Travé (2004) exponen diversos enfoques basados en estas estrategias que pueden considerarse antecedentes de propuestas alternativas de formación.

- La aplicación del *método científico o experimental*, más utilizado en el caso de la enseñanza de la ciencia, pretende que el alumnado adopte la posición y los procedimientos del científico ante una determinada situación escolar o cotidiana (Prada, 1977).
- El *aprendizaje por descubrimiento*, siguiendo las propuestas de Piaget (1974), rehúsa verbalizar el contenido si puede ser descubierto por el alumno con el apoyo del profesor.
- El *aprendizaje por descubrimiento guiado* trata de superar los obstáculos detectados en el caso anterior proponiendo una planificación previa del itinerario de actividades. Shemilt (1987, 184), en este sentido, propone en el History 13-16 Project que *«el desarrollo curricular en el caso de la historia debe realizarse a largo plazo y seguir un enfoque de investigación en la acción»*.
- La *investigación del medio* se inspira en la propuesta de los «complejos de intereses» de Freinet (1980) por la que el entorno deja de ser el lugar donde viven los alumnos para ocupar un espacio curricular aprehendido en función de la motivación del alumnado.
- La *investigación de los problemas sociales* representa, en el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, una de las opciones mayoritariamente adoptadas por profesores del área, que tiene sus antecedentes en el Humanities Currículum Project de Stenhouse (1984). Esta tendencia nace con vocación de proponer un currículum de Ciencias Sociales basado en el estudio de problemáticas sociales que son relevantes para comprender e intervenir en la sociedad (Souto, 1998).
- Los proyectos de trabajo e investigación tienen sus antecedentes en Dewey. Basan la actividad didáctica en la preparación, ejecución y reflexión de una temática concreta que los estudiantes y el profesor desarrollan conjuntamente (Wells, 2003)
- La webQuest, por último, representa la enseñanza por investigación basada en las TIC. El aprendizaje por investigación se realiza, en este caso, utilizando recursos informáticos y telemáticos (Adell, 2004; Vera, 2004).

La propuesta curricular INM (6-12) sintetiza algunas de las opciones descritas para proponer la investigación escolar como estrategia metodológica en la formación inicial. Estamos convencidos de que los estudiantes aprenden significativamente cuando indagan, averiguan, curiosean, examinan, interrogan, exploran, estudian y descubren cuestiones y problemáticas interesantes para su preparación personal

y profesional. Se trata por tanto de reconstruir, que no de producir, el conocimiento con la finalidad de comprender la realidad social y didáctica partiendo de lo que los estudiantes conocen.

> *Investigar en el aula es, para nosotros, reflexionar críticamente sobre la enseñanza que desarrollamos en nuestras aulas y profundizar en la fundamentación científica, práctica e ideológica de las decisiones que individualmente y como equipo de profesores vamos adoptando en el desarrollo del currículo, sometiendo nuestros proyectos curriculares a procesos cíclicos de experimentación, evaluación, reformulación y mejora progresiva (Cañal, 1997, p. 63)*

Desde este enfoque se entiende que el estudiante de maestro debe tener una actitud abierta a la innovación y a la mejora de los procesos de enseñanza, pues difícilmente podrá investigar un maestro o estudiante que haya perdido la ilusión por el cambio educativo. Al mismo tiempo, como intelectual reflexivo, necesita ampliar, cuestionar y reelaborar el conocimiento profesional debido a que gran parte del bagaje cultural y científico recibido por el docente, conforma un saber declarativo y memorístico aprendido sin ningún tipo de significación ni de comprobación práctica. Tendrá por tanto que asumir esta contradicción y profundizar en el conocimiento, que como profesional necesita, para enseñar desde una perspectiva crítica.

2. APORTACIONES DE INM (6-12) AL CAMBIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Los proyectos de trabajo han demostrado históricamente su validez para el cambio escolar y el desarrollo profesional, aunque su relevancia para la formación inicial de los maestros haya sido escasa. La trascendencia educativa de esta tendencia, pese a considerarse contrahegemónica, ha superado el paso del tiempo y, en la actualidad, ocupa un lugar destacado dentro de las propuestas alternativas para adaptar la escuela a la sociedad del conocimiento. Así el proyecto curricular francés *«la main a la pâte»*[2], o *«el proyecto 2061»*[3] referido a la enseñanza infantil y primaria en los Estados Unidos, constituyen propuestas integradas que pretenden la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El proyecto INM, que presentamos, ha bebido de estas y otras fuentes con la finalidad de facilitar el trabajo de diseño curricular a los equipos de estudiantes y de maestros interesados por las propuestas de investigación en el aula y contribuir con ello a la transformación del marco escolar. Para el desarrollo de esta ponencia, nos centraremos específicamente en la descripción de los procesos de formación inicial del profesorado, objeto de estudio de este simposio.

[2] http://www.inrp.fr/lamap/
[3] http://www.project2061.org

Una larga marcha fundamentada en la investigación didáctica

La experimentación de la Reforma Educativa en Andalucía y la promulgación de la LOGSE, despertaron en el Grupo de Investigación y Renovación Educativa (IRES) la ambiciosa idea de elaborar el Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo, con la pretensión de salvar la distancia existente entre los decretos de enseñanza y la anquilosada práctica docente. El proyecto basado en *Ámbitos de Investigación* intentaría cubrir la enseñanza obligatoria; anhelos que se consuman en 1993 con la aprobación de dos proyectos de investigación por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: uno, para elaborar un proyecto curricular de Ciencias Sociales en la ESO, coordinado por F. García y J. Merchán; y, otro, para el diseño del proyecto curricular de primaria -Investigando Nuestro Mundo (6-12)-, coordinado por P. Cañal[4].

Durante el tiempo transcurrido, el Proyecto INM (6-12) se ha nutrido de multitud de aportaciones procedentes de tesis doctorales, proyectos de cátedra y titularidad, así como proyectos financiados con fondos públicos. Diversas han sido las temáticas de investigación –centradas en el currículum, en los alumnos, en el profesor o de carácter integrado- que los autores y profesores pedagógicamente próximos a INM (6-12) vienen desarrollado en su práctica profesional. Exponemos, a continuación, un breve resumen de algunos de los trabajos más señeros del programa Investigación y Renovación Escolar (IRES) y más concretamente del grupo GAIA, que han influido de forma genérica o específica para sustentar empíricamente este proyecto.

Los trabajos de Cañal (1990, 1998), dedicados respectivamente a fundamentar una propuesta curricular sistémica y una taxonomía de estrategias y actividades de enseñanza, han contribuido decisivamente en la elaboración y publicación de INM (6-12). Sus estudios sobre la nutrición de las plantas han permitido asimismo elaborar el ámbito *«Investigando los seres vivos»* (Cañal, 2003). Las investigaciones de Porlán (1989, 1996) sobre desarrollo profesional han influido notablemente en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de formación del profesorado, propuestas que han servido para consolidar el Modelo de Investigación en la Escuela (MIE). García Díaz (1995) que contribuyó, por una parte, adaptando la perspectiva compleja al marco escolar y, por otra, desde la vertiente de la investigación en Educación Ambiental, se encarga del ámbito *Investigando los ecosistemas»* (García Díaz, 2003).

La participación de García Pérez (1999) en el proyecto ha supuesto la fundamentación curricular de la perspectiva constructivista al tiempo que, desde la óptica de la Didáctica de las Ciencias Sociales, son suficientemente conocidos los trabajos sobre el medio urbano, producción científica que avala el diseño del ámbito *«Investigando los Asentamientos humanos»* (García Pérez, 2003). Los trabajos de Pozuelos (2000) asentaron la propuesta de currículum integrado que

[4] Experimentación del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo en la Educación Primaria: Una investigación didáctica internivelar en el ámbito de la reforma educativa andaluza (nº SE/0/07). Grupo GAIA (HUM 133).

ha inspirado el proyecto. Desde un punto de vista específico es el autor del ámbito *«Investigando la alimentación humana»*, material didáctico ya esbozado en la tesis doctoral (Pozuelos, 2003). De igual forma, los estudios de Estepa (2004) sobre las concepciones de los alumnos de primaria y sobre los estudiantes de maestro han cimentado el diseño del ámbito *«Investigando las sociedades actuales e históricas»* (Estepa, 2006 en prensa)

Los trabajos de Criado (1999) y Jiménez (2006), respectivamente, han contribuido al diseño del Ámbito *«Investigando las máquinas y artefactos»* y a documentar la propuesta de organización de un aula para la investigación que se explicita en el segundo libro del proyecto. Por último, en nuestro caso, la línea de investigación que hemos definido sobre el análisis de la práctica (Travé 1997) ha permitido estudiar empíricamente las aportaciones que el ámbito de investigación puede ofrecer a la Didáctica de las Ciencias Sociales y, específicamente, en el caso de la enseñanza socioeconómica, ha supuesto la publicación del ámbito *«Investigando las actividades económicas»* (Travé, 2006 en prensa).

Otras contribuciones más concretas, relacionadas específicamente con la formación del profesorado, justifican igualmente la pertinencia de un proyecto cuyos referentes se encuentran en la experimentación curricular y la investigación didáctica. Veamos someramente algunos de estos trabajos.

El análisis que realiza Ballesteros (2002) en su tesis, sobre las dificultades de un grupo de estudiantes de magisterio para diseñar una unidad didáctica de enfoque investigador con la ayuda de un material multimedia, muestra la viabilidad de esta estrategia de formación y sus posibilidades para convertir INM (6-12) en formato virtual. Finalmente los estudios de Pozuelos y Travé (2004) y Travé, Pozuelos y Cañal (en prensa) constituyen resultados de investigación del Proyecto I+D+i que desarrolla el Grupo GAIA. Ambas contribuciones persiguen detectar los obstáculos de los estudiantes y maestros cuando utilizan estrategias de aprendizaje o de enseñanza por investigación. Los resultados de estas investigaciones permiten, en el primer caso, conocer el elevado grado de satisfacción y las dificultades que los estudiantes de Maestro y de Psicopedagogía manifiestan cuando utilizan propuestas de enseñanza basadas en la investigación en el aula; mientras, el segundo estudio, realizado con tres equipos docentes que utilizan este tipo de enfoque, concluye con la elaboración de una propuesta de progresión conceptual de las estrategias de enseñanza por investigación.

Todos estos estudios han culminado con la publicación de los dos primeros volúmenes del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo INM (6-12); edición que asegura la elaboración de materiales curriculares experimentados en la formación inicial y permanente del profesorado (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005; Jiménez, 2006).

Finalidades y bases del proyecto

INM (6-12) persigue la mejora global de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación primaria, en conexión con fines de cambio y mejora social. Ese propósito conlleva la realización de propuestas de actuación que afectan, tanto a

la organización y desarrollo del currículum de esta etapa como a aspectos de organización escolar y formación del profesorado.

En cuanto al currículum, aunque INM (6-12) se organiza en torno al trabajo sobre ámbitos de investigación escolar directamente relacionados con sistemas del medio social y natural, la propuesta no se circunscribe al este área de Conocimiento del Medio sino que se dirige al desarrollo de la totalidad de los objetivos generales de primaria y, por tanto, a todas las áreas curriculares: educación artística, lengua castellana y literatura, lengua extranjera, matemáticas y conocimiento del medio natural, social y cultural.

Desde nuestra perspectiva teórica, el logro de estas finalidades exige llevar a cabo un conjunto de actuaciones y metas interrelacionadas (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005):

a) Proponer un conjunto de ámbitos de investigación como materiales básicos para organizar el diseño y desarrollo de la enseñanza en esta opción curricular.
b) Elaborar y promover procesos de formación inicial y permanente del profesorado participante en el proyecto, en relación con estrategias de enseñanza y de desarrollo profesional con orientación de investigación escolar.
c) En relación con el punto anterior, poner a punto y proponer metodologías adecuadas para el desarrollo de los procesos de experimentación curricular de las unidades didácticas y demás proyectos elaborados por los equipos de profesores.
d) Y, más en particular, promover la construcción de conocimientos y actitudes coherentes con enfoques de alfabetización científica, válidos para la comprensión y la actuación personal y colectiva y en pro de un mundo orientado hacia la sostenibilidad y la universalización de los derechos humanos.

Los fundamentos teóricos que inspiran esta propuesta curricular se basan en *la perspectiva sistémica sobre el currículum y el conocimiento escolar,* que aporta una imagen relativista de la ciencia y una visión compleja y sistémica de la realidad. El conocimiento escolar será por tanto funcional, cambiante, dinámico y efímero. La ciencia, en consecuencia, es una construcción social que cambia y se desarrolla permanentemente. *La perspectiva crítica sobre el sentido de la educación* concibe la enseñanza como un proceso social de carácter dialéctico orientado a la transformación y mejora de la propia realidad social, y no como un mero acto técnico, práctico o artístico. *La perspectiva constructivista del aprendizaje* entiende que los alumnos construyen activamente modelos y teorías personales para comprender el mundo y actuar cotidianamente, empleando como materia prima para ello sus propias ideas iniciales, que serán analizadas y reconstruidas progresivamente en el curso de las nuevas experiencias y procesos cognitivos que desarrollan en el medio escolar y en su desenvolvimiento cotidiano en otros contextos. *La perspectiva investigadora sobre la enseñanza y el desarrollo profesional* supone, por último, como hemos señalado, una opción muy rica en posibilidades para desarrollar planteamientos innovadores. La investigación escolar se

fundamenta en la capacidad innata de nuestra especie para reconocer y actuar racionalmente ante los problemas e incertidumbres que se plantean en la interacción con la realidad

Un proyecto de Ámbitos de Investigación como organizador del conocimiento didáctico-social

La organización del conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales que se imparte en la formación inicial del profesorado podríamos calificarla, cuanto menos, de dispersa y fragmentada. La didáctica específica ha sufrido un doble sesgo al configurarse como área de conocimiento subordinada a las disciplinas que componen el conocimiento didáctico, es decir, a las ciencias psicopedagógicas o a las ciencias referentes.

La dependencia de las ciencias psicopedagógicas, identifica la Didáctica de las Ciencias Sociales con una subdisciplina que aplica idénticos métodos, objetivos y contenidos que sus antecesores científicos, a los que se añade alguna aportación de la ciencia referente. Dependiendo de la ciencia dominante en cada momento, el área se ha teñido, en ocasiones, de didactismo genérico en la transición democrática española o de psicologismo con la reforma LOGSE. Desde esta perspectiva, se identifica con una «hermana pobre» de las ciencias de la educación o del aprendizaje que, por una parte, se apoya en unos conocimientos generales asumidos para el conjunto de estas ciencias y, por otra, olvida un importante patrimonio: la concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía, la Historia, la Historia del Arte, la Economía y del resto de las ciencias sociales.

La supeditación a las ciencias referentes, por otra parte, representa otro de los sesgos habituales de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Las ciencias referentes y, en concreto, cada una de las disciplinas afines irrumpen en el campo educativo dictando contenidos, métodos y actividades desde una supuesta preocupación por preservar, desde enfoques conservadores, los modos y contenidos tradicionales o, desde perspectivas innovadoras, la necesidad de actualizar contenidos y proponer procedimientos novedosos. Esta incursión lleva aparejada un desconocimiento de la complejidad del hecho didáctico, de los procesos de construcción del conocimiento o de las más sencillas metodologías de enseñanza, lo que conduce inevitablemente a imponer una visión técnica y academicista del saber científico como saber escolar, obviando cualquier proceso de integración didáctica con otras fuentes del conocimiento.

Esta disciplina, como campo de conocimiento compartido, necesita de la concurrencia de las ciencias psicopedagógicas y de las ciencias referentes pero, obviamente, sin asumir el rol de «hermana pobre» o de «correa de transmisión» de ambos campos de conocimiento. Debe, en definitiva, superar visiones mecanicistas y fragmentarias que permitan deshacer los sesgos antes comentados. Urge, pues, una definición *«independiente»* y a la vez *«integradora»* para dotar de identidad científica a esta materia: independencia, porque mantiene su propia autonomía centrada en la formación del profesorado de ciencias sociales; e integradora, en la medida que aspira a compatibilizar distintas fuentes del conocimiento mediante

procesos transdisciplinares con la finalidad de diseñar modelos de formación basados en la complejidad.

INM (6-12) propone, en este sentido, un programa de formación inicial del profesorado centrado en*»Ámbitos de Investigación Profesional» (en adelante AI),* como superadores del doble sesgo expuesto. Aunque diversas han sido las interpretaciones que ha suscitado este concepto (GIE, 1991; Cañal, 1994) entendemos, desde el punto de vista del conocimiento del estudiante o del profesor, que el *Ámbito de Investigación Profesional* es un espacio educativo configurado para el estudio de aspectos didáctico-sociales capaz de ofrecer propuestas atractivas, coherentes y rigurosas que permitan abordar procesos de investigación a lo largo del desarrollo profesional del profesorado. Se trata, por tanto, de delimitar espacios educativos de la realidad didáctico-social que potencialmente puedan suscitar interés, promover conocimientos amplios e interrelacionados y disponer de suficiente extensión educativa para evolucionar siguiendo el proceso de desarrollo profesional. Asimismo, ofrece un conjunto de estudios multidisciplinares sobre las fuentes y bases curriculares, desarrollo didáctico e implementación de propuestas educativas relevantes con la finalidad de lograr que estudiantes y profesores realicen experiencias de investigación superando modelos didácticos dirigistas y espontáneos (figura 1).

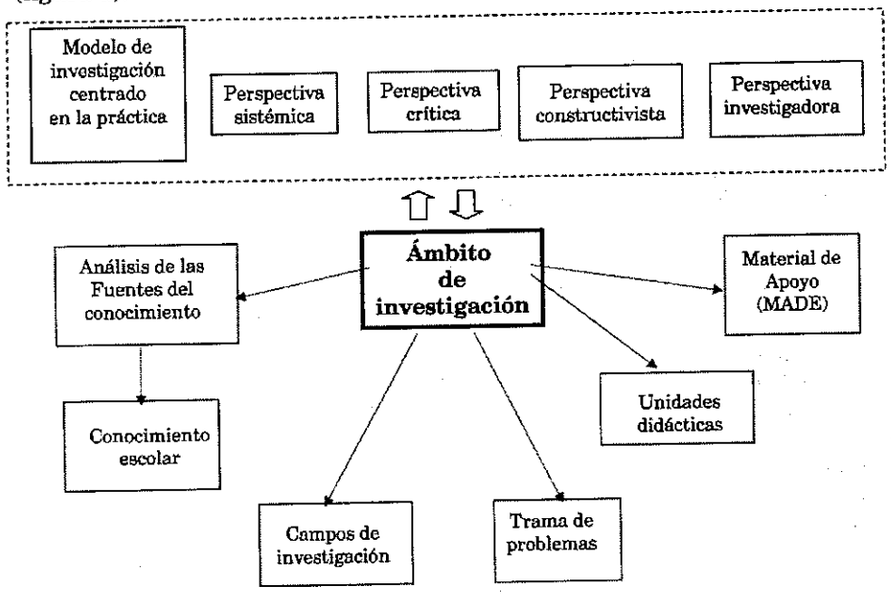


Figura 1. Caracterización del ámbito de investigación profesional en INM (6-12)

CARACTERIZACIÓN DEL ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN.

INM formula una propuesta de currículum integrado para la etapa primaria

que conformará asimismo el currículum del estudiante de maestro. Como hemos comentado en el apartado de finalidades, el proyecto incorpora a todas las áreas de conocimiento (tanto verticales, como transversales), si bien el Área de conocimiento del Medio Social y Natural ocupa un lugar preeminente en la determinación de los ámbitos de investigación, al configurar el centro de interés del alumnado de estas edades, preocupado sobre todo por conocer e intervenir en la realidad socionatural donde se desenvuelve.

El Proyecto INM se compone de dos tipos de materiales de carácter intermedio: materiales de fundamentación y materiales de aula que, en modo alguno, pueden considerarse libros de texto, ni manuales de divulgación teórica. La escuela primaria necesita materiales de apoyo para que los equipos de maestros puedan diseñar su propio currículum atendiendo a criterios científicos y experimentales. INM consta, por ello, de:

a) Materiales de fundamentación para el desarrollo profesional del profesorado. Representan dos materiales de referencia para que los equipos de profesores puedan reflexionar sobre los principios constitutivos del proyecto, así como concretar los elementos organizativos necesarios para su puesta en práctica.

1. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Descripción General y fundamentos. Pedro Cañal, Francisco J. Pozuelos y Gabriel Travé.

2. *Un aula para la investigación.* Juan Ramón Jiménez Vicioso.

b) Materiales de aula compuestos por Ámbitos de investigación. Constituyen materiales de apoyo didáctico respecto a cada uno de los sistemas socionaturales que se van a investigar durante la etapa primaria. Son los siguientes:

3. *Investigando las Actividades Económicas.* Gabriel Travé.
4. *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas.* Jesús Estepa.
5. *Investigando la Alimentación Humana.* Francisco J. Pozuelos.
6. *Investigando los Seres Vivos.* Pedro Cañal.
7. *Investigando los Ecosistemas.* J. Eduardo García.
8. *Investigando los Asentamientos Humanos.* Francisco F. García.
9. *Investigando las Máquinas y Artefactos.* Ana M. Criado.
10. *Investigando La Tierra y el Universo.* Mª Jesús Hernández.

Este proyecto basado en ámbitos de investigación pretende ser un instrumento de transformación curricular en la medida que *estructura* los procesos de investigación en la formación del profesorado, superando procesos episódicos; orienta el conocimiento profesional relacionando los procesos de aprendizaje de los alumnos y de desarrollo profesional de los profesores; y, por último, facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje en la medida que disponemos de estudios multidisciplinares sobre, entre otros aspectos, las concepciones de los alumnos o la experimentación de unidades didácticas que se pueden investigar en clase.

La enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales a través de INM(6-12)

La formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales se propone básicamente a través del trabajo sobre tres ámbitos de investigación: *Investigando las Actividades Económicas, Investigando las Sociedades Actuales e Históricas e Investigando los Asentamientos Humanos.* Si bien, al ser un proyecto integrado, el resto de la propuesta contiene también elementos propios e interesantes para esta didáctica específica. Estos ámbitos, que a continuación se justifican someramente, promueven el conocimiento didáctico-social deseable para la formación del profesorado mediante el análisis de la organización política, el sistema económico, los fenómenos culturales y el modelo social de desarrollo que originan dichas estructuras (figura 2).

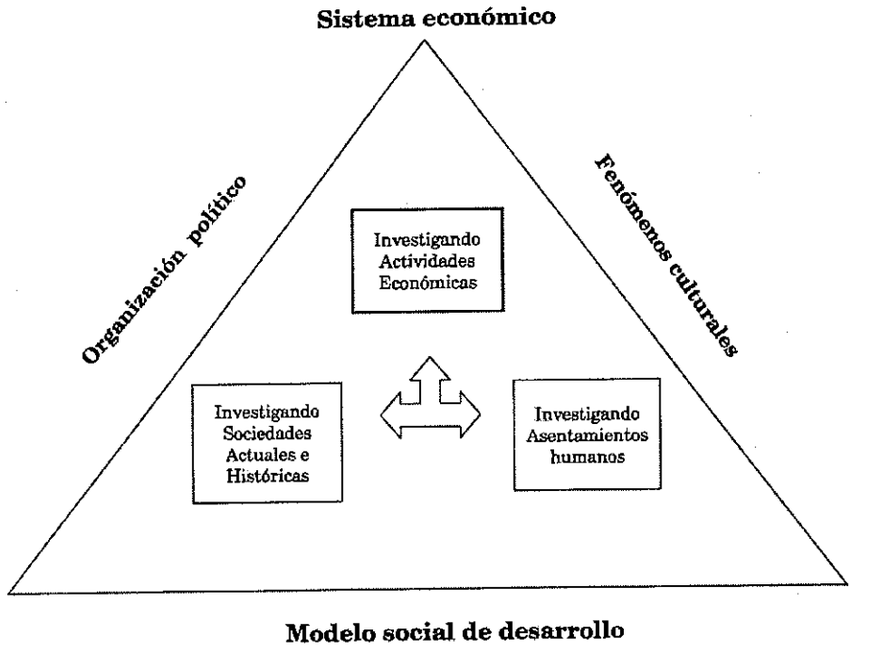


Figura 2. Desarrollo del conocimiento didáctico-social en la formación de maestros

DESARROLLO DEL CONOCIMEITNO DIDÁCTICO-SOCIAL

1. - Investigando las Actividades Económicas[5]

«La economía ocupa en la actualidad un lugar secundario en la enseñanza básica. La Administración educativa no ha definido una organización explícita del

[5] Travé (2006, en prensa).

conocimiento económico ni un planteamiento curricular adecuado. Sólo se utiliza como instrumento para explicar la historia o la geografía, obviando de esta forma multitud de contenidos y relaciones económicas que han quedado al margen del currículum obligatorio. Este olvido sistemático continúa potenciando el analfabetismo económico señero en la ciudadanía española, contrario al interés despertado en los países de nuestra órbita cultural ¿Es posible entonces incorporar la economía a un currículum integrado de primaria? Algunos países han propuesto la necesidad de impartir una asignatura específica de economía en la escolaridad obligatoria. Posiblemente esta propuesta mejoraría estas enseñanzas pero no resolvería el problema global de la educación primaria, al incrementar la carga lectiva de un currículum escolar de por sí sobrecargado y disciplinar.

La enseñanza de la economía, entendida desde un enfoque integrador, contribuye a deconstruir la realidad social aportando una visión presentista y actualizada de los problemas objetos de estudio. Así, la enseñanza interdisciplinaria: en la que participa la economía proporciona conexiones entre las áreas de estudio, ayuda a reconocer perspectivas diversas, sintetizar materiales dispares, pensar críticamente y comprobar su relación con otros campos conceptuales.

Este ámbito facilita, por una parte, el fortalecimiento de la dimensión vital y social de la persona que aprende y, por otra, el desarrollo de estructuras de conocimiento del medio, al vincular la problemática económica con el resto de las cuestiones planteadas por los demás ámbitos de investigación. La alfabetización económica representa, junto al resto de las disciplinas sociales, uno de los objetivos fundamentales de la denominada alfabetización científica, al propiciar la elaboración de nociones, habilidades y valoraciones necesarias para el desenvolvimiento personal y social. Si la economía, en palabras de Coase –premio Nóbel de economía 1991, «es la ciencia de las elecciones humanas», Investigando Actividades Económicas aporta a los alumnos y alumnas de primaria aquellos elementos necesarios para poder ejercer como ciudadanos y consumidores reflexivos. El desarrollo de un pensamiento y de una práctica sociopersonal crítica del alumnado constituye, en esencia, una de las finalidades de este ámbito económico».

2. - Las Sociedades Actuales e Históricas como Ámbito de Investigación Escolar[6]

«La enseñanza de las sociedades actuales e históricas no constituye un núcleo de contenidos tradicional de los currículos oficiales y proyectos curriculares; sin embargo, el estudio por separado de aspectos de la organización política y social, de las normas y valores para la convivencia, así como de las sociedades históricas, sí ha sido un contenido muy común de cualquier propuesta didáctica para la Educación primaria dentro y fuera de nuestro país. En lo que se refiere a los fenómenos políticos, sociales y culturales, los enfoques que se han dado a estas enseñanzas han sido muy diversos según los países, así mientras en muchos de ellos la mayor parte de estos contenidos se incluyen en las materias de Ciencias

[6] Estepa (2006, en prensa)

Sociales, Geografía, Historia o en los Social Studies; en otros, se complementan con asignaturas como educación ciudadana, educación cívica o educación política y/o con materias transversales con esta misma denominación, u otras como Educación para la Paz, Educación Intercultural o Multicultural, etc. En cuanto a las sociedades históricas, es muy frecuente un tratamiento disciplinar estableciendo en el currículo de primaria una asignatura de Historia, o uno diferenciado con una secuenciación cronológica en materias que responden a un enfoque más interdisciplinar de las Ciencias Sociales.

En el Proyecto INM, sin embargo, el ámbito Investigando las sociedades actuales e históricas se presenta como un subsistema de la realidad socionatural en el que se estudian de forma integrada los fenómenos políticos, sociales y culturales, formando parte la dimensión histórica de los cambios y permanencias que se dan en dichos fenómenos; por lo que no se pretende un tratamiento diferenciado, ni secuenciado cronológicamente, de las sociedades históricas, sino más bien un tratamiento histórico de los problemas del presente y un desarrollo en los niños de las capacidades para apreciar la existencia de un tiempo social e histórico. Los contenidos de enseñanza, la propuesta de conocimiento escolar, no responde exclusivamente a las aportaciones de las disciplinas, sino que es el resultado del análisis del conocimiento científico que éstas han elaborado, del conocimiento que manejan los alumnos, y de los problemas socioambientales relevantes».

3. - Investigando los asentamientos humanos[7]

«El establecerse y vivir en un sitio determinado, constituyen un aspecto fundamental de la vida de las comunidades humanas. De hecho, habitar ha sido considerado como una de las dimensiones básicas de lo humano desde diversos campos científicos. Y así lo ha recogido también la tradición educativa, tanto en el aspecto curricular como en la propia tradición docente. Tópicos como la vivienda, el hábitat, pueblos y ciudades, la ciudad y su entorno, etc. nos resultan absolutamente familiares en el contexto educativo.

Pero en esto, como en otros muchos aspectos, no podemos dejar de sentir el peso de las rutinas escolares. Esta temática, pese a responder a una cuestión tan profundamente humana y estar conectada con algunos de los más graves problemas sociales y ambientales, se ha ido haciendo cada vez más «académica» y transformando en un conjunto de contenidos algo anquilosados, sólo remozados por el añadido de algunas cuestiones relacionadas con la actualidad urbana; esto último, por lo general, gracias al voluntarismo y dedicación de muchos docentes.

Y sin embargo, estamos hablando de cuestiones de un profundo valor educativo, al menos por tres razones. En primer lugar porque afectan a problemas claves de nuestro mundo, un mundo cada vez más urbano y con una grave crisis ambiental derivada de la vigencia casi incuestionable de un modelo de desarrollo verdaderamente «insostenible»; problemas, por tanto, cuyo tratamiento la escuela no puede eludir. En segundo lugar, y en conexión con lo anterior, porque los chicos

[7] De igual forma, traemos a colación la presentación que García Pérez, F.(2003) hacía de Investigando los asentamientos humanos en Investigación en la Escuela.

y chicas que se educan en nuestras escuelas tienen que formarse como habitantes de los lugares en los que viven y como ciudadanos de su comunidad, a quienes van a afectar -les están afectando ya- cuestiones como la adquisición de una vivienda, la convivencia en un barrio, la política de expansión urbanística o la conservación del patrimonio urbano. En tercer lugar, porque desde los distintos campos científicos (y otros campos de conocimiento) que han abordado el estudio del espacio social y, concretamente, el análisis de los fenómenos urbanos, se ha generado un rico bagaje de conocimiento que la escuela puede aprovechar para abordar, de manera rigurosa y socialmente comprometida, estas temáticas».

Cada uno de los ámbitos de investigación específicos, que someramente hemos presentado, desarrolla los siguientes estudios (figura 3):

Figura 3. Aportación del Ámbito de investigación a la formación inicial de maestros

APORTACIONES DEL AI...

1. Las finalidades educativas, (¿por qué y para qué es importante investigar estos ámbitos -actividades económicas, sociedades actuales e históricas y asentamientos humanos- en primaria?), informan sobre las intenciones que guían el proceso de investigación, así como las razones y los objetivos a corto, medio y largo plazo que se irán cubriendo a medida que vayamos trabajando cada uno de los AI.
2. Los contenidos científicos y las problemáticas sociales relevantes para enseñar en primaria, (¿qué debemos saber para enseñar?), determinan la selección cultural realizada de los contenidos científicos que desde la óptica de INM se consideran relevantes para enseñar en la escuela. Dicha selección del conocimiento y de las problemáticas científicas se formula en este caso atendiendo a la interconexión de diversas disciplinas –Geografía, Historia, Historia del Arte, Economía y Ciencias Sociales- permitiendo así la concepción de currículum integrado que defiende el proyecto.
3. Las ideas, obstáculos y dificultades de los alumnos en la construcción del conocimiento escolar, (¿qué saben, qué intereses tienen y qué demandan los alumnos?), aportan a los enseñantes el conocimiento y comprensión detallada de cómo y cuáles son las representaciones individuales y sociales y los principales escollos que encuentran los alumnos en la construcción mental de la realidad socionatural. El problema que suele tener el profesor en este sentido radica sobre todo en la dificultad para localizar y acceder a este tipo de información, más cercana al campo universitario que al escolar. INM, por ello, ha seleccionado una muestra significativa de este tipo de estudios y dedica un apartado de cada AI a describir dichos procesos, señalando además los obstáculos cognitivos detectados en los alumnos para que el profesorado pueda partir de ellos a la hora de confeccionar sus propuestas didácticas.
4. Los contenidos escolares, (¿qué enseñar en relación con el AI?), muestran la selección de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos por INM para enseñar cada AI, orientando al profesorado en su labor de adaptación de los conceptos fundamentales a los distintos niveles evolutivos de los tres ciclos de primaria.
5. Una descripción y justificación detallada de los problemas o temáticas que se pueden estudiar en clase en función de los distintos ciclos de la primaria, respondiendo a la pregunta: ¿qué problemas relevantes podemos abordar en clase? Esta *«trama de problemas»* permite al profesorado elegir las problemáticas y orientar los posibles objetos de estudio que puedan ser de interés para los alumnos.
6. Un banco de actividades y estrategias didácticas elaboradas específicamente para cada caso, orienta la planificación del equipo docente. La experiencia curricular de otros colectivos que implementaron dichas actividades permite otorgarles la consideración de *«buenas prácticas educativas»*. Las estrategias didácticas que se proponen parten lógicamente del principio de actividad y creatividad inherente a la investigación escolar, superando la concepción fichista y rutinaria que utilizan habitualmente los ejercicios del libro de texto.
7. Los criterios, fases, instrumentos y actividades para evaluar las propuestas de enseñanza, facilitan a los equipos de profesores la reflexión y la evaluación, entendida como comprensión de los procesos y de los participantes. Sin embargo no debe ser una tarea ajena, añadida a la actividad docente sino compatible con la misma. Se recomienda por ello la utilización de instrumentos de investigación accesibles y cercanos a la labor educativa cotidiana que no generen trabajo añadido.
8. Una propuesta de unidades didácticas elaboradas por ciclo, que responde a

la pregunta: ¿cómo organizar la enseñanza?, aporta un conjunto de unidades didácticas esbozadas, en unos casos, y experimentadas en la práctica del aula, en otros; ejemplificaciones didácticas que pretenden servir de modelo para que los profesores puedan adaptar, completar o replicar algunas de las propuestas realizadas porque sean de interés, o bien crear nuevas unidades basándose en alguno de los ejemplos utilizados.

9. Un banco de recursos y materiales bibliográficos, audiovisuales y telemáticos completa finalmente la propuesta INM. Se pretende así facilitar la búsqueda de recursos a los equipos de profesores que se disponen a diseñar o contextualizar sus unidades didácticas.

Cómo organizar la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales utilizando INM

El programa de la asignatura que desarrollamos en nuestro caso se conforma en torno a los siguientes objetos de estudio:

1. El área de Conocimiento del Medio en educación primaria. Hacia un enfoque didáctico investigador.
2. Investigando las actividades económicas.
3. *Investigando las sociedades actuales e históricas.*
4. *Investigando los asentamientos humanos.*

Las actividades de clase se estructuran mediante el diseño de unidades didácticas, los talleres de experiencia, los trabajos prácticos en el aula de primaria y los congresos o seminarios. Veamos a continuación qué aporta cada una de estas estrategias didácticas.

a) El diseño de unidades didácticas, utilizando los ámbitos de investigación de INM, representa el contexto en el que se promueve el desarrollo de los objetivos de la asignatura. Una de las grandes posibilidades que ofrece el Ámbito de Investigación a los maestros y estudiantes de Magisterio es la de prestar ayuda en el diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas. Durante el curso los estudiantes elaboran unidades didácticas de cada uno de los ámbitos de investigación expuestos, unidades que se realizan en pequeño grupos aprovechando las propuestas genéricas de Cañal, Pozuelos y Travé (2005) y Jiménez (2006) y, específicas, de cada ámbito (Travé, 2006; Estepa, 2006; García Pérez, 2003).

El diseño de las unidades que esbozan los equipos de estudiantes permite superar la perspectiva técnica, que relaciona únicamente algunos contenidos, objetivos y ejercicios de clase obviando el resto de las consideraciones didácticas. Por el contrario, desde el prisma de la investigación, implica plantearse interrogantes y tomar decisiones fundamentadas en la elaboración de estos proyectos. Cañal, Pozuelos y Travé (2005) exponen las siguientes fases en la elaboración de la unidad didáctica:

a) La selección de los objetos de estudio
b) Análisis del objeto de estudio de la unidad.
c) Análisis de los conocimientos iniciales de los alumnos.
d) Selección de posibles actividades que contempla en nuestro proyecto las siguientes fases:
   A. Fase de planificación
   B. Fase de búsqueda
   C. Fase de estructuración
   D. Fase de evaluación
d) Selección de recursos y materiales curriculares.
e) Aspectos de organización.
f) Evaluación investigadora mediante, entre otros instrumentos, la carpeta de investigación.

b) Los talleres de experiencia representan un recurso metodológico conveniente para concretar y materializar, en la práctica de aula, distintos aspectos relacionados con la elaboración de unidades didácticas y con otros contenidos de interés para la enseñanza del área. Los talleres trascienden la lógica de las áreas tradicionales promoviendo la incorporación de conocimientos transdisciplinares, necesarios para la formación práctica e integrada de los estudiantes de maestro. INM (6-12) sostiene una propuesta abierta de talleres para la enseñanza-aprendizaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales, entre los que destacamos:

- taller de fuentes orales y audiovisuales,
- taller de fuentes informáticas,
- taller de modelos de evolución histórica,
- taller de frisos de la historia y ejes cronológicos,
- taller de recursos documentales, escritos, objetos y restos materiales,
- taller de prensa.
- taller de dramatización y juegos de simulación,
- taller de salidas de investigación escolar,
- taller de elaboración y lectura de planos y mapas

c) Los trabajos prácticos de investigación en el aula de primaria.

El aprendizaje de un determinado modelo educativo depende, en gran medida, de la experiencia que los estudiantes y docentes adquieran en la práctica. Es por ello por lo que la falta de conocimiento directo de experiencias concretas, más allá de la lectura de documentos sobre la investigación escolar es, sin duda, uno de los obstáculos más poderosos. La paradoja resulta evidente: no se dispone casi nunca de ocasiones para adquirir un bagaje experiencial que es necesario, pero que sólo se puede lograr si se viven reiteradamente procesos de investigación escolar en la práctica, ¿cuándo se adquiere?

INM (6-12) considera que la formación inicial de maestros debe propiciar espacios de interrelación de teoría y práctica que potencien procesos de desarrollo profesional. Los maestros en formación, en nuestro caso, realizan trabajos de investigación en las clases de primaria e infantil durante el periodo de prácticas que sirven para completar las unidades didácticas en proceso de elaboración y complementar su formación como maestros investigadores. Así, se proponen, entre otros, los siguientes trabajos de investigación didáctica en la práctica:

- Análisis y tratamiento de las concepciones sociales de los alumnos de primaria e infantil,

- Comparación entre los materiales curriculares de los centros y materiales alternativos,
- Diseño, implementación y evaluación de actividades de clase que, en la medida de las posibilidades, son grabadas en vídeo para su posterior análisis y evaluación.

d) Seminarios y congresos

Freinet (1980) criticaba la escolástica escolar utilizando el símil «del trabajo del soldado» que realiza por obligación, sin interés y sin deparar ninguna satisfacción personal ni colectiva. Esta paradoja suele ocurrir también, con demasiada frecuencia, en la formación inicial, al menos esa es la opinión del alumnado. Los trabajos de clase, desde nuestro punto de vista, poseen un valor intrínseco al dotar a los estudiantes de maestro de estrategias prácticas para encarar con éxito la profesión. Desde este enfoque, en clase se organizan seminarios y congresos de estudiantes con la finalidad de exponer los trabajos de investigación, debidamente tutorizados, que los grupos realizaron durante el periodo de Prácticas.

Es significativa la valoración global que los estudiantes de maestro realizan de la clase de Didáctica de las Ciencias Sociales, al considerarla claramente diferente al resto de las materias de la titulación. Así opina el 85.10 y el 94.05 %, respectivamente, de una muestra de alumnos de la especialidad de Educación Musical e Infantil. La justificación de estas diferencias se expresa, entre otros, en los siguientes términos: es una clase más activa, práctica, dinámica, amena y participativa.

Consideraciones sobre la evaluación provisional de INM (6-12) en la formación inicial de maestros en Didáctica de las Ciencias Sociales

No disponemos en estos momentos de resultados concluyentes que puedan avalar la evaluación definitiva del proyecto. La complejidad y extensión de una propuesta curricular de formación del profesorado tan amplia como ambiciosa, depara resultados a corto, medio y largo plazo. En este sentido, las investigaciones de los tres últimos cursos ofrecen aproximaciones puntuales y significativas de la tendencia que va adoptando la experimentación didáctica.

La metodología implementada en los distintos estudios pretende integrar instrumentos de investigación de corte cualitativo y cuantitativo, utilizando para ello procedimientos narrativos y observacionales junto a otros basados en técnicas de encuesta (Mckernan, 1999; flick, 2004). Dentro de la variedad de recursos se han elegido aquellos que ofrecen más posibilidades para favorecer procesos de triangulación de métodos, perspectivas y personas; entre ellos señalamos, la utilización de cuestionarios, los grupos de discusión, el análisis de las carpetas de investigación del alumnado, el diario del investigador, así como las observaciones de clase y grabaciones de vídeo.

Las consideraciones provisionales de evaluación se han agrupado en dos categorías de sumo interés para la experimentación del proyecto: una, referida a la elaboración de unidades didácticas con ayuda del ámbito de investigación y, otra, a la introducción en la formación inicial de maestros de estrategias de enseñanza y

aprendizaje por investigación. Viene a colación en este apartado remitir a los resultados de investigación de dos artículos incluidos en el Proyecto I+D+i que se exponen a continuación.

- Sobre la elaboración de unidades didácticas con el apoyo del Ámbito de Investigación

El estudio que hemos realizado sobre la experimentación curricular del Ámbito *Investigando las Actividades económicas (IAE),* presenta los datos obtenidos en el diseño de unidades didácticas de contenido económico que desarrollan los estudiantes de maestro (Travé, 2003). Un análisis más detallado de los datos permitió identificar algunos de los obstáculos detectados, entre los que señalamos:

- *Dificultades en relación con las finalidades de la unidad.* Los estudiantes se manifiestan inseguros a la hora de diferenciar las grandes finalidades, que guían el diseño de la unidad didáctica, de los objetivos específicos inherentes a las distintas actividades.
- *Dificultades respecto a la determinación del conocimiento científico, cotidiano y escolar.* La búsqueda, selección y resumen de la información específica relacionada con el conocimiento constituye uno de los mayores escollos que deben superar, aludiendo mayoritariamente a la falta de información y a los tecnicismos encontrados, aspecto que confirma los escasos hábitos lectores de la muestra.
- *Dificultades respecto a la selección de la secuencia de actividades.* La elaboración de un rudimentario itinerario de actividades didácticas sin orden ni concierto, junto a otras de carácter innovador representa la tendencia general de la muestra.

Obviamente, no sólo hemos encontrado obstáculos. Veamos seguidamente algunas consideraciones válidas para la evaluación del proyecto.

- Cuando los estudiantes de maestro utilizan el ámbito IAE, en lugar de materiales cerrados, se encuentran con la posibilidad de investigar sobre la construcción de conocimiento profesional de un modo que, seguramente, nunca se habrían planteado. Comienzan cuestionando la realidad socioeconómica, buscando información, contrastando, debatiendo, consensuando con el equipo de trabajo y finalmente concluyendo con el diseño de una propuesta curricular. Desde esta perspectiva estamos por tanto favoreciendo estrategias metodológicas basadas en la investigación en la formación inicial de los maestros para que éstos, a su vez, puedan aplicarlas en primaria, pues nadie puede enseñar aquello que desconoce.
- Cuando los estudiantes de maestro adoptan IAE en lugar de los materiales usuales, aprenden a elaborar unidades didácticas, como se demuestra en la valoración positiva del grupo de discusión. Este tipo de materiales intermedios y abiertos ofrece al profesorado un conjunto de estudios didácticos integrados sobre un campo del conocimiento escolar que difícilmente se encuentran en el mercado editorial. El diseño del currículum adquiere una auténtica proyección científica, superadora de enfoques técnicos, cerrados o artificios

espontáneos y seudoactivos. De esta forma estamos contribuyendo a construir conocimiento profesional en el campo del diseño curricular, aspecto trascendente para que los estudiantes afronten con mayores garantías su futuro profesional.

- Cuando los estudiantes de maestro manejan IAE en lugar de otras propuestas innovadoras parciales, continúan enfrentándose, como era de esperar, a multitud de obstáculos de carácter cognitivo, epistemológico y axiológico, consustanciales a la propia evolución del conocimiento profesional. Pero, al mismo tiempo, adoptan perspectivas más complejas e integradas del trabajo profesional. Somos conscientes, no obstante, de que dichas dificultades se pueden superar dotando al ámbito de investigación de materiales de apoyo para la investigación que contengan información científica relevante para profesores y alumnos, actividades de clase, lecturas, juegos, salidas, fotos, vídeos, chat, correspondencia escolar por e-mail, etc.

- Sobre la introducción en la formación inicial de maestros de estrategias de enseñanza y aprendizaje por investigación

El trabajo de Pozuelos y Travé (2004), realizado en cinco aulas universitarias que poseen como denominador común la implementación de propuestas de enseñanza y aprendizaje basadas en la investigación, reflexiona sobre cómo los futuros docentes, viven, perciben y conciben este tipo de metodologías y qué posibilidades otorgan a su posterior desarrollo en la enseñanza básica. Se exponen, a modo de recapitulación final, las conclusiones obtenidas.

- Aprender investigando representa para la muestra una propuesta amplia articulada de forma flexible en torno a preguntas, problemas, etc. que permite profundizar en temáticas que inquietan e interesan a todos los participantes en la experiencia. De esta apreciación positiva se deduce su carácter dialogado y el protagonismo colectivo.
- Si bien es verdad que la mayoría de la muestra encuentra diferencias entre la 'investigación científica' y la 'investigación en el aula', son escasas y conspicuas las argumentaciones que explican dichas distinciones. Las razones se centran básicamente en responder al calificativo de la tipología de investigación, relacionando así la investigación científico educativa con las Ciencias de la Educación y la investigación de aula con el alumnado o la clase. Los estudiantes, excepto una pequeña minoría, no conocen por tanto las diferencias epistemológicas, teleológicas y metodológicas que existen entre ambos tipos de investigación.
- Las experiencias escolares de investigación de los estudiantes destacan por su precariedad, brevedad y circunscripción a situaciones puntuales. Existe asimismo una manifiesta correlación de las experiencias de investigación con la etapa educativa aumentando progresivamente según se avanza en el sistema educativo, aunque continúen siendo esporádicas. Sin embargo, los estudiantes tienen noticias de este modelo de enseñanza y lo valoran positivamente. En este sentido, reconocen que cuando se investiga trabajan conocimientos, capacidades y competencias que de otra forma no serían tratados en su formación académica.
- Respecto a los obstáculos y necesidades de los estudiantes que han vivido experiencias de enseñanza por investigación, destacan la escasa formación recibida y la necesidad de tener más experiencias prácticas. Los datos muestran, en primer lugar, las dificultades que entraña el trabajo en grupo en cuanto a la coordinación, funcionamiento interno y liderazgo y, en segundo término, la dedicación continuada que exige su realización, la necesidad de un espacio propio de trabajo, una mayor disponibilidad de un material de consulta, y una disminución de la ratio profesor-alumno. En contraposición, consideran facilitadores de este tipo de estrategias metodológica, la asistencia a tutoría que permite resolver dudas y conflictos. Por otra parte, proponen un cambio radical en el horario de clase asignando más tiempo al trabajo del alumno en detrimento de las horas de clase, así como la exigencia de mayor coordinación docente entre las diversas materias y la asignación conjunta de trabajos de grupo. Y algo importante, salvar las limitaciones implica antes un compromiso informado y reflexivo que la adopción de ciertas medidas técnicas.
- Se constata, por último, un elevado nivel de satisfacción de los estudiantes que participaron en la experiencia de investigación y una clara diferenciación con otras clases, calificando a la experiencia de enseñanza más activa, práctica, dinámica, amena y que potencia la participación, el trabajo de grupo y la libertad de opinión. Igualmente las tres cuartas partes de la muestra consideran interesante aplicar este enfoque al aula de infantil o primaria debido a la motivación que despierta en el alumnado, si bien exigen dotación de material y la colaboración del centro.

BIBLIOGRAFÍA

ARMENTO, B. (2000) El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Pagés, J.; Estepa, J.; Travé, G. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales.* Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

ADELL, J. (2004) Internet en el aula. Las WebQuest. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa.*

BALLESTEROS, C. (2002) *El diseño de unidades didácticas basadas en la estrategia de enseñanza por investigación.* Tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla.

BENEJAM, P. (1985) *Estudi sobre la formació dels mestres. Tendències més significatives. Una proposta alternativa per a Cataluya.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.

BENEJAM, P. (2002) La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Socales. Revista de investigación* 1, 91-95.

CAÑAL, P (1990) *La enseñanza en el campo conceptual de la nutrición de las plantas verdes. Un estudio en la educación básica.* Tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla.

CAÑAL, P. (1994) Los ámbitos de investigación como organizadores del conocimiento escolar en la propuesta curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). *Investigación en la Escuela*, 23, 87-94.

CAÑAL, P. (1997) El profesor investigador. Eu Cañal, P.; Lledó, A.; Pozuelos, F.J. y Travé, G. *Investigar en la escuela.* Sevilla, Díada.

CAÑAL, P. (1998) *Investigación escolar y enseñanza de las ciencias. Un marco teórico y metodológico para el estudio de la práctica de la enseñanza de las ciencias por investigación. Proyecto docente e investigador* por el que optó a la plaza de Catedrático de Universidad. Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad de Sevilla.

CAÑAL, P. (2003) Investigando los seres vivos. *Investigación en la Escuela*, 51, 27-38

CAÑAL, P.; LLEDÓ, A.I.; POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (1997) *Investigar en la escuela.* Sevilla, Díada.

CAÑAL, P.; POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (2005) *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Descripción general y fundamentos.* Sevilla, Díada.

CASTELL, M. (2003) *La galaxia internet.* Barcelona, Debolsillo

CRIADO, A (1999) *Un estudio didáctico en torno a la enseñanza de aspectos básicos de la electrostática en la formación inicial de maestros.* Tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla.

ESTEPA, J. (2000) El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Pagès, J.; Estepa, J. y Travé, G. *Modelos, contenidos y estrategias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales.* Huelva, Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.

ESTEPA, J. (2003) Investigando las Sociedades Actuales e Históricas como propuesta curricular y organizador del conocimiento profesional deseable. *Investigación en la Escuela,* 51, 71-82.

ESTEPA, J. (2004) *Proyecto docente e investigador* por el que optó a la plaza de Catedrático de Universidad. Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Huelva.

ESTEPA, J. (2006) *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas.* Sevilla, Díada (en prensa).

ESTEVE, J.M. (2004) La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón,* 56 (1) 95-115.

FLICK, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid, Morata y Paidea.

FREINET, C. (1980) *Técnicas Freinet de la escuela moderna.* Madrid. Siglo XXI Editores.

G.I.E. (1991) *Proyecto curricular IRES.* Sevilla, Díada (4 tomos).

GALINDO, R. (2005) Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. En García, C. y otros (Eds). *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el mediterráneo.* Almería, AUPDCCSS y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

GARCIA DÍAZ, J.E. (1995) *Epistemología de la complejidad y enseñanza de la ecología: el concepto de ecosistema en la educación secundaria.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

GARCÍA DÍAZ, J.E. (2003) Investigando los ecosistemas. *Investigación en la Escuela,* 51, 83-100.

GARCÍA PÉREZ (1999): *El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria: Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003) Investigando los asentamientos humanos. *Investigación en la Escuela*, 51,

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2005) El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, 55, 7-27.

JIMÉNEZ, J.R. (2003) Un aula para la investigación: cómo construir un ambiente favorable a la indagación educativa. *Investigación en la Escuela*, 51, 15-26.

JIMÉNEZ-VICIOSO, J.R (2006) *Un aula para la investigación.* Sevilla, Díada.

KOLMOS, A. (2004) Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educar,* 33, 77-96.

MCKERNAN, J. (1999) *Investigación-acción y currículum.* Madrid, Morata.

MORIN, E. (2002) *Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana.* Valladolid. Universidad de Valladolid.

PAGÉS, J. (2000) El currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En Pagès, J.; Estepa, J. y Travé, G. *Modelos, contenidos y estrategias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales.* Huelva, Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.

PIAGET, J. (1974, 1983) *A dónde va la educación.* Barcelona. Teide.

PORLÁN, R. (1989) *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

PORLÁN, R. (1996) *Proyecto docente e investigador* por el que optó a la plaza de Catedrático de Universidad. Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad de Sevilla.

POZUELOS F.J. y TRAVÉ G. (2004) Aprender investigando, investigar para aprender: el punto de vistas de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de Magisterio y Psicopedagogía. *Investigación en la Escuela*, 54, 5-25

POZUELOS, F.J. (2000) *El currículum integrado. Un proceso colaborativo a partir de la experimentación de una propuesta curricular de carácter globalizado. Estudio de caso.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.

POZUELOS, F.J. (2003) Investigando la alimentación humana en el Proyecto INM

(6-12): una propuesta desde el currículum integrado. *Investigación en la Escuela*, 51, 39-54.
PRADA, Mª D. de –Dir.- (1977) *La enseñanza de las ciencias y sus relaciones interdisciplinares en la segunda etapa de EGB*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación Básica.
PRATS, J. (2002) La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328,81-96.
RODRÍGUEZ, J.G. y CASTAÑEDA, E. (2001) Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 103-146.
SHARAN, Y. y SHARAN, S. (2004) *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla, MECP.
SHEMILT, D. (1987) El proyecto Historia 13-16 del Schools Council: pasado, presente y futuro. En AA.VV. *La Geografía e la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid, MEC.
SOUTO, X.M. (1998) *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones del Serbal,
STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
TRAVÉ, G. (1997) *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. Aportaciones del ámbito de investigación a la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
TRAVÉ, G. (2001) Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, en POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (2001) *Entre pupitres*. Huelva, Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
TRAVÉ, G. (2003) Qué sucede cuando los estudiantes de maestro utilizan «Investigando las actividades económicas». Estudio de casos. *Investigación en la Escuela*, 51, 101-114.
TRAVÉ, G. (2006) Investigando las actividades económicas. Sevilla, Díada. (en prensa).
TRAVÉ, G; POZUELOS, F.J; CAÑAL, P. ¿Cómo enseñar investigando? análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional (artículo en proceso de evaluación)
VERA, I. (2004) La enseñanza ye el aprendizaje virtual: principios para un nuevo paradigma de instrucción y aprendizaje. En Vera y Pérez. *Formación de la ciudadanía y los nuevos problemas*. AUPDCS.
WELLS, G. (2003) *Acción, conversación y texto. Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. Sevilla, MECP.

LAS TICs EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL. UNA PROPUESTA DIRIGIDA A LA CONVERGENCIA EUROPEA EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

José María Cuenca López
jcuenca@uhu.es
Jesús Estepa Jiménez
jestepa@uhu.es

Universidad de Huelva

LA CONVERGENCIA EUROPEA EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS.

Uno de los objetivos básicos del nuevo sistema europeo de educación superior es la capacitación de los futuros docentes, para que utilicen con mayor amplitud y seguridad los conocimientos que reciben durante sus estudios. Un mayor dominio de competencias en conceptos clave y generales puede llevar consigo una disminución en información no esencial o complementaria. La idea principal es valorar más la formación universitaria y la disponibilidad para el empleo de los conocimientos que el propio dominio de la información. Se trata de «enseñar a aprender», para que el alumno tenga como fin primordial en la Universidad «aprender a aprender»[1]. El concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida.

Esta propuesta pretende un cambio en el modelo didáctico habitual en la enseñanza universitaria, caracterizado por la prevalencia de un cuerpo de informaciones y conceptos excesivo en detrimento de la formación en procedimientos, habilidades y actitudes. Así, esta formación universitaria debe tender al desarrollo de estrategias de autoaprendizaje que conlleven a una formación profesionalizadora

[1] Una amplia información y documentación original sobre el proceso de Convergencia Educativa Europea, y específicamente sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y la unificación de los créditos europeos en la formación universitaria (ECTS) se puede encontrar en la web de la ANECA: http://www.aneca.es/modal_eval/convergencia_bolonia.html

adecuada que le permita insertarse en el mundo laboral, una vez obtenido el título, y progresar posteriormente en la profesión elegida.

En este sentido, dentro del nuevo sistema universitario que se está proponiendo en la actualidad, en base a los criterios ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), se hace necesaria una reflexión sobre el volumen de trabajo que ha de desarrollar el alumno para superar una titulación, un curso o una materia. En realidad, este es el fundamento del crédito europeo, pensar o estructurar la organización docente en función al trabajo del alumno y no del profesor, como se ha venido haciendo hasta ahora.

Este cambio no debe ser sólo terminológico, sino práctico, de manera que la formación universitaria debe tender más a las necesidades que el mercado laboral pide de los egresados para incluirlos en sus plantillas laborales. Así, el plan de estudios de una titulación ha de abordar las competencias, habilidades y destrezas, tanto genéricas como específicas, que debe adquirir el futuro profesional de una manera equilibrada. Igualmente, en cada materia universitaria debe reflexionarse sobre las aportaciones que desde ella se pueden hacer para el logro de estas competencias en los alumnos.

El proyecto *Tunnig Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) plantea un sistema estructurado en tres tipos de competencias y destrezas genéricas: instrumentales (combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional), interpersonales (expresión adecuada de los sentimientos propios y aceptación de los ajenos que facilitan la colaboración mutua) y sistémicas (combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes de un todo).

Este proyecto analiza los nuevos objetivos de la Educación Superior Europea, centrada en la adquisición de estas diversas competencias por parte de los alumnos. Bajo y otros (2003), dentro del marco de este proyecto, elaboran una propuesta de competencias con una estructura bastante rigurosa, aunque también muy compleja, dividida en básicas (componentes de otras competencias más complejas), de intervención (aplicables sobre el medio o sobre el propio pensamiento) y específicas (realización de tareas concretas e instrumentales)

En los estudios realizados para la implantación del titulo de grado en los estudios de maestro financiados por la ANECA, que han desembocado en la realización del Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (Maldonado, 2004), se han establecido unos criterios genéricos que sirven de base para el desarrollo de estas adaptaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), planteando las competencias específicas comunes a todas las titulaciones de maestro, en función al citado proyecto *Tunning*, que deben ser el punto de partida de los planes de estudio universitarios en el nuevo marco en el que nos encontramos, tanto para el desarrollo de los actuales proyectos piloto que están en realización o que se llevarán a cabo en un futuro próximo, como para la definitiva configuración de los planes de estudio de estas titulaciones que próximamente tendrán que diseñarse.

A partir de los resultados generales proporcionados por el proyecto Tunning, en el libro blanco (Maldonado, 2004) se han establecido los criterios donde se

estipulan las competencias profesionales específicas para la formación de los maestros de Educación Infantil y que presentamos en el cuadro 1.

CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES (SABER)
Conocer y promover el desarrollo cognitivo, social y de la personalidad desde el nacimiento hasta los primeros años de la escolarización obligatoria
Promover la incorporación de los niños al aprendizaje funcional de una lengua extranjera
Conocer la literatura infantil y desarrollar estrategias para el acercamiento de los niños al texto literario tanto oral como escrito
Conocer el desarrollo del lenguaje en la etapa de la educación infantil y diseñar estrategias didácticas orientadas al enriquecimiento de las competencias comunicativas
Conocer el desarrollo psicomotor y diseñar intervenciones destinadas a promoverle
Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa
Dominar las lenguas oficiales de su comunidad y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística
COMPETENCIAS PROFESIONALES (SABER HACER)
Ser capaz de planificar conjuntamente actividades con todos los docentes de este nivel, de forma que se utilicen agrupaciones flexibles
Conocer las estrategias metodológicas para desarrollar nociones espaciales, geométricas y de desarrollo del pensamiento lógico
Favorecer hábitos de acercamiento de los niños hacia la iniciación a la lectura y la escritura
Promover actividades de coordinación con los docentes del primer ciclo de Ed. Primaria, en el marco del proyecto educativo de centro
Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social
Ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares destinados a promover el aprendizaje a través de actividades con sentido para el alumnado de estas edades
Saber utilizar el juego como principal recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos
Ser capaz de desarrollar los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia en sus alumnos
Potenciar el uso del lenguaje corporal para conseguir una mejor expresión, respetar el trabajo propio y desarrollar habilidades sociales
Potenciar en los niños y las niñas el conocimiento y control de su cuerpo y sus posibilidades motrices, así como los beneficios que tienen sobre la salud
Ser capaz de promover el desarrollo del pensamiento matemático y de la representación numérica
Ser capaz de utilizar las canciones y los juegos musicales como medio para promover la comprensión de la realidad del sonido y las formas musicales
Diseñar actividades encaminadas al desarrollo de las habilidades motrices
Ser capaz de diseñar, aplicar y evaluar actividades y materiales que fomenten la creatividad infantil
Promover el uso del dibujo y de la creación de figuras como instrumentos del aprendizaje y como productos del esfuerzo personal
Ser capaz de diseñar actividades de aprendizaje de nuevas formas de expresión plástica a partir de materiales diversos con el fin de potenciar la creatividad
Ser capaz de promover los comportamientos respetuosos con el medio natural, social y cultural
COMPETENCIAS ACADÉMICAS
Guiarse por el "principio de la globalización" a la hora de programar las actividades y tareas educativas de 0 a 6 años
Ser capaz de utilizar la observación sistemática como principal instrumento de evaluación global, formativa y continua de las capacidades de los alumnos
Detectar situaciones de falta de bienestar del niño o la niña que sean incompatibles con su desarrollo y promover su mejora
Planificar las actividades educativas en función de la progresiva cohesión-integración del grupo/clase (adaptación, consolidación, cohesión....)
Ser capaz de crear y mantenor líneas y lazos de comunicación coordinados con las familias para incidir más eficazmente en el proceso educativo
Ser capaz de fomentar experiencias de iniciación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Cuadro 1. Competencias específicas a lograr en los maestros de Educación Infantil (Maldonado, 2004: 94)

Entre todas estas competencias, las cinco más valoradas en los estudios piloto realizados han sido:

- Conocer el desarrollo del lenguaje en la etapa de la educación infantil y diseñar estrategias didácticas orientadas al enriquecimiento de las competencias comunicativas

- Conocer y promover el desarrollo cognitivo, social y de la personalidad desde el nacimiento hasta los primeros años de la escolarización obligatoria
- Ser capaz de utilizar la observación sistemática como principal instrumento de evaluación global, formativa y continua de las capacidades de los alumnos
- Guiarse por el «principio de la globalización» a la hora de programar las actividades y tareas educativas de 0 a 6 años
- Saber utilizar el juego como principal recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos

Sin embargo, las dos competencias menos valoradas en este proyecto fueron la incorporación de los niños al aprendizaje funcional de una lengua extranjera y la iniciación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, aspectos que tradicionalmente se han considerado fuera de los intereses de la educación en esta etapa educativa, aunque según se está comprobando en investigaciones recientes y en los propios criterios del Espacio Europeo de Educación Superior, el tratamiento de ambos aspectos se consideran de gran importancia dentro de esta etapa educativa.

EL PAPEL DE LAS TICS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Aunque, según hemos comentado, el uso de las TICs no se encuentra valorada por los propios docentes que componían la muestra del citado estudio, como una de las competencias más relevantes dentro de la formación del profesorado de Educación Infantil, entendemos fundamental la formación en este sentido.

Consideramos que este primer rechazo fundamentado se debe precisamente al desconocimiento de la potencialidad didáctica que estos recursos pueden suponer en el proceso educativo y al consiguiente escaso uso que en la actualidad se les está dando en esta etapa. En nuestra propia experiencia hemos evidenciado la falta de interés por parte de los futuros docentes de Educación Infantil por el uso de las TICs en su propia formación, la ignorancia de webs que pueden ser de gran interés para su utilización en las aulas de infantil e incluso el desconocimiento, en gran parte, del manejo de Internet o de procedimientos informáticos básicos, hecho que también se ha puesto de manifiesto de manera similar en diversos estudios (de la Calle y Nieto, 2005; Vera y Pérez, 2004; Tello, 2003).

Como podemos comprobar, los diferentes proyectos elaborados en la línea de la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior establecen la necesidad específica de trabajar con los alumnos universitarios en el ámbito de las TICs, básicamente para su capacitación en el manejo de estas herramientas, que en la actualidad y de forma mucho más evidente en el futuro próximo, van a constituir el medio de comunicación y, en gran parte, de trabajo predominante.

De esta manera, en el proyecto *Tunning*, dentro de las competencias genéricas que han de trabajarse en el nuevo EEES, se considera como una de las habilidades básicas el manejo del ordenador. En este sentido, se precisa aún más, estableciéndose una serie de conocimientos y habilidades relevantes que todo universitario tiene

que ser capaz de dominar a lo largo de su proceso formativo (Bajo y otros, 2003):

- Conocimiento práctico y básico de un sistema operativo de uso frecuente
- Conocimiento práctico de un procesador de textos
- Conocimiento práctico de una base de datos
- Conocimiento práctico de una hoja de cálculo
- Conocimiento y uso de un paquete estadístico
- Habilidades básicas de consulta de la red informática

Todo esto implica que la formación universitaria debe fundamentarse mucho más en el uso de las TICs, y en la exigencia hacia nuestros alumnos del uso de estos recursos en las diferentes actividades que les propongamos. A ello hay que unir el interés de las TICs en los nuevos planteamientos metodológicos, en los que la presencialidad se reduce enormemente, frente a otro tipo de actividades no presenciales y que requieren otros procedimientos de control y supervisión por parte del profesorado.

En el caso de la formación de los docentes, al conocimiento y manejo de las TICs como medio de comunicación y uso personal, se le une la necesidad de capacitarlos para su aplicación didáctica y el trabajo con sus futuros alumnos. Así, González y Wagenaar (2003) señalan entre las competencias específicas en la formación del profesorado la capacidad de utilizar las TICs e integrarlas en los diferentes entornos de aprendizaje.

De igual manera, dentro del Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio se establece como una competencia específica común en la formación inicial de todas las especialidades de la titulación de Maestro, su capacitación para el uso e incorporación adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación en las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje (Maldonado, 2004: 90).

En esta misma línea, en el ámbito específico da la integración de las Ciencias Sociales en la adaptación de las titulaciones de maestro al EEES, también se valora, aunque en este caso en el puesto undécimo de un total de dieciséis items, la capacidad de incluir las nuevas tecnologías, tanto informáticas, como audiovisuales, en la enseñanza de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales.

Por último, como ya hemos visto, respecto las competencias específicas que se consideran relevantes para los maestros de educación infantil en el mencionado libro blanco, encontramos, dentro de las de carácter más procedimental, la capacidad de fomentar experiencias de iniciación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Maldonado, 2004: 94).

DISEÑO DE LA PROPUESTA FORMATIVA

La materia en la que se desarrolla esta experiencia es Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, que se imparte en 2º curso de la titulación de Maestro de Educación Infantil, que cuenta con 10 créditos LRU de docencia. Esta asignatura se divide en dos grupos, de mañana y tarde, con unos 90 alumnos cada uno. A su vez, estos grupos se desdoblan en otros dos para cada turno durante el desarrollo de las clases de carácter práctico, lo que permite una mejor atención y dedicación,

así como el uso de determinados espacios e infraestructuras, como pueden ser las aulas multimedia y los recursos informáticos, que no podrían emplearse con el grupo completo.

La propuesta formativa que aquí presentamos se plantea desde una doble vertiente. Por un lado, desarrollamos una formación en la que las TICs se constituyen parte fundamental del proceso de formación, de manera que el mismo entorno formativo, la metodología empleada y, en gran parte, los recursos proporcionados conllevan la necesidad del manejo apropiado de estas nuevas tecnologías. En este sentido las TICs se convierten en un recurso didáctico de la formación inicial de los futuros docentes a lo largo de toda la asignatura, capacitando a los futuros docentes en su manejo. Para ello empleamos las herramientas y entornos virtuales que nos proporciona la Universidad de Huelva, mediante la denominada plataforma *UHU on line*[2]

Por otro lado, en el diseño de la materia se plantean diversas actividades que trabajan directamente las TICs, centradas en su conocimiento, análisis crítico y valoración para su utilización en las aulas de Educación Infantil cuando estos futuros docentes se encuentren en el desarrollo de su labor profesional como maestros en esta etapa educativa.

USO DE LA PLATAFORMA *UHU ON LINE*

La diversificación de las propuestas metodológicas planteadas en los criterios establecidos para el EEES y el aumento del trabajo no presencial por parte de los alumnos requiere nuevos procedimientos de trabajo por parte tanto del alumnado como del profesorado universitario. Para dar respuesta a estas nuevas necesidades docentes, la Universidad de Huelva ha diseñado la denominada plataforma *UHU on line*, que permite el intercambio de experiencias y trabajos por parte de profesores y alumnos sin el condicionante de la presencia física en un aula.

Esta plataforma virtual cuenta con entornos, uno para el profesorado y otro para los alumnos, aunque en esencia son muy similares, a las que, evidentemente, se accede en ambos casos mediante claves personales.

Los profesores disponen a través de esta herramienta del listado de los alumnos matriculados en su asignatura, así como sus fichas personales, estructurados en función a los grupos que se hayan constituido, teóricos o prácticos. Esta plataforma proporciona la posibilidad de articular foros de discusión, colgar documentos y calificaciones, realizar chats, entre otras operaciones, que siempre son controladas y coordinadas por el profesor.

Los alumnos, disponen de acceso a todas las asignaturas que se hayan dado de alta en el sistema y en cada una de ellas se abren las posibilidades de entrar en los foros de discusión, chats y documentos que el profesor haya creado para la materia de la que es responsable.

[2] http://www.uhu.es/uho/press1.htm

El uso de UHU on line no se concreta en actividades específicas sino que se establece como recurso abierto para su uso durante todo el desarrollo de la asignatura. Así, la propuesta que se plantea es la de mantener activo un foro de discusión, donde se establecerán debates y resolverán dudas específicas por parte de los profesores o de los mismos alumnos, sobre los diferentes bloques de contenido que se trabajan en la asignatura, que se concretan en:

1. ¿Cuál es el contexto en el que aprendemos a enseñar conocimiento del medio en la Educación Infantil?
2. ¿Qué significa el medio y cómo se construye su concepto?
3. ¿Cómo construye el mundo social el niño y qué dificultades encuentra para su comprensión?
4. ¿Para qué enseñar conocimiento del medio en la Educación Infantil?
5. ¿Qué enseñamos del medio en la Educación Infantil?
6. ¿Cómo enseñar conocimiento del medio en la Educación Infantil?
7. ¿De qué materiales y recursos disponemos para el estudio del medio?
8. ¿Qué y cómo evaluamos los distintos aspectos implicados en la enseñanza-aprendizaje del medio en la Educación Infantil?

De igual manera, esta herramienta se convierte en un recurso de gran utilidad para mantener una comunicación siempre disponible y fluida entre el profesorado y todos los alumnos durante el periodo de prácticas en los centros escolares, de forma que se facilita el intercambio de experiencias e inquietudes.

Por otro lado, los alumnos cuelgan en la plataforma, a través del profesor y tras su previa revisión por parte de éste, las cuatro actividades evaluables de las que consta la asignatura:

1. Clasificación y ordenación temporal.
2. Búsqueda y análisis de recursos para la enseñanza del medio en Internet
3. Exploración del entorno: recopilación y clasificación de materiales.
4. Diseño y elaboración de una unidad didáctica

De esta manera se constituye un banco de trabajo y actividades común para toda la clase, del que se enriquecen mutuamente el conjunto de los alumnos, mediante un proceso de aprendizaje colaborativo, en el que los estudiantes valoran los diferentes trabajos realizados por cada grupo, aportándose nuevas ideas y propuestas de mejora, mediante el establecimiento de los cuatro foros, uno para cada una de estas actividades.

Dentro de los criterios de evaluación de la asignatura, si consideramos, tal como ya hemos expuesto, la relevancia de las competencias en el ámbito de las TICs, incluimos la capacidad de uso y manejo de esta plataforma, así como la participación activa y razonada dentro de los diferentes foros de discusión que se han establecido.

BÚSQUEDA Y ANÁLISIS DE RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DEL MEDIO EN INTERNET.

Dentro del conjunto de actividades a realizar por los alumnos a lo largo de la

asignatura, presentadas anteriormente, hacemos especial hincapié en esta, ya que conecta directamente con las capacidades y uso de las TICs por parte de los futuros docentes de Educación Infantil.

Así, nos proponemos como objetivos de esta actividad los enumerados a continuación:

- Relacionar componentes ideológicos y materiales educativos
- Valorar la importancia de los recursos didácticos en la Educación Infantil
- Conocer y analizar críticamente materiales y recursos dirigidos a la enseñanza del medio
- Valorar las ventajas e inconvenientes de las TICs como recurso didáctico

Esta actividad se desarrolla en tres sesiones. Una primera en la que se introduce teóricamente la problemática y los contenidos que vamos a trabajar, seguido del diseño en gran grupo de un instrumento de recogida de información, para lo cual previamente han debido documentarse, revisando diferentes propuestas que presentan los docentes (Domínguez, 1999; Cuenca, 2005; de la Calle y Nieto, 2005). Los aspectos básicos a tener en cuenta en este análisis serían los expuestos en el cuadro 2.

Criterios formales	Criterios estructurales	Criterios técnicos
Presentación del material	Finalidad	Autores
Valor estético	Contenidos trabajados	Editorial/Institución
Capacidad de motivación	Transdisciplinariedad	Nivel de
Contextualización	Metodología promovida	interacción/interactividad
	Evaluación	
	Pertinencia para edad	
	Fomento creatividad	

Cuadro 2. Criterios básicos para el análisis de las webs.

En la segunda sesión, realizada en un aula multimedia (o de manera no presencial), se presentan diferentes webs (cuadro 3), seleccionando por grupo varias de ellas y analizándolas según los criterios y el instrumento elaborado y consensuado en la sesión anterior.

Finalmente, en una tercera sesión (que también podría ser no presencial) se establecen conclusiones sobre las webs analizadas y su pertinencia para su empleo en la enseñanza del medio en el nivel de Educación Infantil. Esta última fase de la actividad se desarrollaría a través del foro de discusión anteriormente mencionado, dentro de la plataforma *UHU on line*.

VALORACIÓN FINAL DE LA PROPUESTA

Hemos comprobado la relevancia que en el nuevo Espacio Europeo para la

Educación Superior se le otorga a las capacidades relacionadas con el uso apropiado y crítico de las TICs, y particularmente la importancia que, desde nuestra perspectiva, tiene la formación de un profesorado que sea capaz de educar en y para el uso de las nuevas tecnologías.

En este sentido, la valoración de la experiencia que hemos presentado es positiva, ya que de aproximadamente un 80 % del alumnado que desconocía el uso de estos sistemas de información y comunicación y, aún en mayor porcentaje, de sus posibilidades didácticas, se ha pasado a un dominio apropiado de una herramienta muy potente, con el uso de diversos instrumentos de comunicación y de interacción no presencial.

Igualmente, una importante mayoría de alumnos es capaz de valorar de manera crítica los recursos y materiales didácticos que están disponibles a través de Internet, realizando propuestas de mejora y diseños educativos en los que el uso de las TICs se incorpora como un recurso más junto a los de uso habitual en las aulas de Educación Infantil.

Sería interesante, en un futuro próximo, realizar una aproximación al uso que se hace en la actualidad de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos, para valorar el índice de impacto, su potencialidad didáctica y las competencias del profesorado en este sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJO, M. T. y otros (2003): *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. URL: http://www.uhu.es/vic.docente/formacion/documento_competencias.htm

CUENCA, J. M. (2005): *La enseñanza del medio en Educación Infantil*. Huelva, Universidad de Huelva.

DE LA CALLE, M. y NIETO, M. (2005): El uso de las TICS: una experiencia en la formación inicial del profesorado de infantil. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 45. 112-123.

DOMÍNGUEZ, C. (1999): La formación inicial del profesorado de educación infantil. El análisis de materiales como experiencia reflexiva sobre la práctica educativa. *Investigación en la escuela*, 38. 77-86.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): *Tunnig Educational Structures in Europe. Final Report*. Bilbao, Universidad de Deusto.

MALDONADO, A. (2004): *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid, ANECA.

TELLO, J. (2003): *Competencia informática del profesorado de Infantil y Primaria en Huelva y su incidencia en la práctica docente*. Universidad de Huelva.

VERA, M.I. y PÉREZ, D. (2004): El profesorado en formación de Ciencias Sociales y las TICs: situación y perspectivas. En M.I. Vera y D. Pérez (eds.) *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante, AUPCDS.

Cuadro 3. Webs para la enseñanza del Conocimiento del Medio en Educación Infantil (Cuenca, 2005).

Denominación	URL	Descripción
Averroes	http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos/infantil_entorno.php3	Banco de recursos, publicaciones y juegos, seleccionados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, dirigidos a Educación Infantil
El rinconcito	http://www.mundolatino.org/rinconcito/	Banco de recursos
Pequenet	http://www.pequenet.com/index.asp	Banco de recursos
La primera escuela	http://www.primeraescuela.com/	Banco de recursos
Pacomova	http://pacomova.eresmas.net/	Colección de cuentos infantiles
Educación Infantil. Gobierno de Aragón	http://www.educa.aragob.es/cprcalat/infantil.htm	Banco de recursos y juegos
Recursos Educación Infantil	http://www.angelfire.com/alt/fmoren17/	Colección de poesías, juegos y cuentos ordenados por temas y dificultad así como enlaces de interés relacionados con la educación infantil.
Rincón Infantil	http://alerce.cnice.mecd.es/~rloo0004/infantil/	Página dedicada a docentes, alumnos y padres. Incluye secciones de cuentos, tebeos, artículos, experiencias, foro y chat.
Zona clic	http://clic.xtec.net/db/listact_es.jsp?nivell=INF	Banco de actividades genérico
Las aventuras de Bhub.	http://www.area3.net/portafolio/bhubb/index.html	Página de cuentos recomendable de 4 a 8 años.
El cuentacuentos	http://personales.mundivia.es/llera/cuentos/cuentos.htm	Colección de cuentos: Cenicienta, Simbad el marino, Los tres cerditos, Caperucita roja, Peter Pan, Blancanieves, Merlín el mago, El patito feo y Shrek...
El caserón de Milagros Oya	http://www.encomix.es/users/milaoya/	Página de literatura infantil y juvenil de la escritora Milagros Oya. Reúne cuentos, adivinanzas, juegos, pasatiempos y enlaces interesantes para los niños.
Cuentos de Ika Bremer	http://www.ika.com/cuentos/menu.html	Cuentos breves e interactivos, juegos y enlaces para los niños.
Mil cuentos	http://www.milcuentos.com/	Cuentos leídos e ilustrados por niños que tratan conceptos básicos como los colores, los números o los animales.
El conejo marmolejo	http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/programas/marmolejo.php3	Programa que, a través de cuatro actividades diferentes, trata del tema de la alimentación y su incidencia en la salud buco-dental.
CEIP Coca de la Piñera (Utrera)	http://www.meduco.org/clbr/0002/index.htm	Experiencia en la que se trabaja el patrimonio artístico en Educación Infantil

La Vaca Paca	http://roble.pntic.mec.es/%7Efblanc1/Cuentos/Vaca/vaca1.htm	Cuento interactivo "La vaca Paca" dibujos realizados por los niños de 5 años
Descubrimiento del medio	http://www.xtec.es/%7Eragusti/entorn/centorn.htm	Experiencias sobre el conocimiento el medio social y natural en EI
El castillo	http://ares.cnice.mecd.es/infantil/	Juego interactivo usando como centro de interés "el castillo"
Buen provecho	https://www.educalia.org/externs/ali03/s/home.html	Juegos centrados en los hábitos de alimentación
Pueblo y ciudad	http://www.educalia.org/externs/est02/s/index.html	Juegos y actividades interactivas en las que se trabajan los conceptos de pueblo y ciudad
El euro	http://www.educalia.org/externs/euroclik/s/joceuro.html	Juego interactivo sobre el uso del euro
El cuerpo humano	http://www.educalia.org/externs/auladesalut/joc_facil/index_sol_s.html	Juego interactivo sobre el cuerpo humano
Los tres cerditos	http://www.educalia.org/externs/3porq/s/index.html	Juego interactivo centrado en una versión del cuento de los tres cerditos
Internenes	http://www.internenes.com/programas/categoria.php3?c=Infantil	Banco de juegos
Amigo de papel	http://www.amigodepapel.com/	Sitio que busca estimular el gusto por la lectura en niños de 7 a 12 años. Cuenta con referencias a libros y autores y con un foro para que los lectores intercambien comentarios.
Chiqui	http://www.chiqui.com	Portal infantil creado para niños de hasta 12 años. Incluye noticias, enlaces a otras páginas de interés, cuentos para leer, recetas, juegos, curiosidades, música, juegos, etc... También ofrece información para los padres y profesores sobre diversos temas.
Chiquinoticias	http://www.chiquinoticias.com/	Revista infantil donde se recogen noticias sobre actividades culturales y de ocio. Destinada al público infantil y adulto. La revista intenta despertar en los más pequeños la imaginación y el interés por la cultura, el arte y la naturaleza.
Curioskid	http://www.curiosikid.com/	Página desarrollada por el Museo de los Niños de Caracas. Lugar donde los niños pueden realizar experimentos en el aula o en el hogar, con materiales de uso cotidiano, para aprender lo principios básicos de las ciencias.
El club de Pipo	http://www.pipoclub.com/espanol/juegos/home.htm	Fichas para colorear y hacer manualidades, con actividades entretenidas como juegos de lógica, buscar letras, crucigramas, sopa de letras, puzzles, unir puntos, encontrar diferencias,

LA CONVERGENCIA EUROPEA VISTA POR LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Ana María Alonso Gutiérrez
amalonso@uniovi.es
Luis Tarrío Sanjurjo
ltarrio@uniovi.es

Universidad de Oviedo

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), en su «Exposición de Motivos» señala que la sociedad española confía en sus Universidades para afrontar los retos derivados de la sociedad del conocimiento y, para que la Universidad pueda responder satisfactoriamente a esos desafíos, propone una nueva ordenación de la actividad universitaria encaminada a «alcanzar una Universidad moderna que mejore su calidad, que sirva para generar bienestar y que, en función de unos mayores niveles de excelencia, influya positivamente en todos los ámbitos de la sociedad». Asimismo, la citada Ley dedica su Título XIII al Espacio Europeo de Educación Superior —denominado en la Ley «Espacio Europeo de Enseñanza Superior»—, ordenándole al gobierno de la nación, en su artículo 87, que adopte las medidas necesarias para garantizar la integración del sistema universitario español en el anteriormente citado Espacio Europeo de Educación Superior. Ello supone que dicho sistema educativo debe introducir las modificaciones necesarias para armonizar sus desarrollos con los planteamientos de la Convergencia Europea.

Las anteriores prescripciones legales son una consecuencia de que en 1998, con la *Declaración de la Sorbona* a cargo de los ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, se puso la primera piedra para promover la creación, antes de 2010, de un Espacio Europeo de Educación Superior, que se caracterizase por: a) ser un ámbito educativo en donde se dé una armonización de las enseñanzas, optimizando la calidad de las mismas con objeto de mejorar el reconocimiento externo y, como consecuencia, atraer a estudiantes de otros países a las universidades europeas; b) ser un espacio en donde estudiantes y docente puedan moverse libremente sin trabas académicas; y c) ser un territorio en el que tengan

reconocimiento las titulaciones obtenidas en cualquier universidad perteneciente a ese ámbito, convirtiéndose, por tanto, en el escenario de un mercado laboral único para los titulados en las universidades pertenecientes a dicho Espacio.

Esa iniciativa fue refrendada en 1999 con la firma, por parte de los ministros de educación de 29 países europeos, de la *Declaración de Bolonia,* que supuso un decidido respaldo a la idea de creación del Espacio Europeo de Educación Superior propuesta por la *Declaración de la Sorbona* y aportó además una serie de medidas concretas para llevar a efecto los planteamientos de la citada Declaración, es decir, para el desarrollo de ese Espacio Europeo de Educación Superior. Entre esas medidas figuran: a) la propuesta de establecer dos ciclos en los estudios universitarios, el Grado y el Postgrado; b) la iniciativa de garantizar la calidad de la educación mediante el establecimiento de metodologías comparables, y a través de la elaboración coordinada de planes de estudios, de proyectos de formación e investigación y de programas de movilidad; c) la decisión de expedir títulos fácilmente comprensibles y comparables a través de la implantación del Suplemento Europeo al Título y d) el establecimiento en todo el Espacio Europeo de Educación Superior de un sistema de créditos, como el ECTS, basado en la *carga de trabajo del estudiante* necesaria para lograr las competencias fijadas en los objetivos. El crédito ECTS constituye el instrumento de medida del haber académico, que permite que los créditos sean transferibles y acumulables y que admite que los programas sean comprensibles y comparables, lo que hace que la enseñanza sea más transparente, resulte más atractiva a los jóvenes de otros continentes y favorezca la movilidad de los estudiantes. La conveniencia de implantar un sistema de créditos de ese tipo también fue subrayada en 2001 por el *Comunicado de Praga*, que aportó igualmente nuevos aspectos a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

En la *Reunión de Berlín* de 2003, los ministros de educación de cuarenta estados ratificaron el proceso *La Sorbona-Bolonia-Praga y* se comprometieron con su firma a coordinar las políticas educativas de sus respectivos países, armonizando, no homogeneizando, los distintos sistemas educativos de los países pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior y respetando al mismo tiempo la diversidad cultural de cada país y la autonomía de las distintas universidades (Alonso y Rodríguez, 2006[1]). Posteriormente, la *Reunión de Bergen,* en 2005, congregó a cuarenta y cinco países europeos, toda Europa excepto Bielorrusia, dispuestos a colaborar en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, y centraron su atención fundamentalmente en dos aspectos, uno, la dimensión social del Espacio Europeo, que incluye las medidas para ayudar a los estudiantes, especialmente a los más desfavorecidos, y el otro, el análisis del progreso para 2007, consistente en que cada país debe adoptar un marco de cualificación propio con elementos comunes y comparables, pero no necesariamente iguales, para 2007, en que los allí presentes se reunirán nuevamente en Londres para analizar la situación.

[1] ALONSO, A. M. y RODRÍGUEZ, R. (2006): «Los estudiantes de Geografía ante la Convergencia Europea». Didáctica Geográfica, (en prensa).

LOS CAMBIOS NECESARIOS

La adhesión de España desde 1999 a los planteamientos de la Convergencia Europea exige que nuestro sistema educativo universitario experimente una serie de cambios para lograr su armonización con los países europeos. Esos cambios no sólo tienen como finalidad favorecer la transparencia y permitir la movilidad de estudiantes y docentes, sino también mejorar la calidad de la educación. Para contribuir a ese objetivo, el gran reto al que se enfrenta nuestro sistema educativo es promover un cambio en la metodología de enseñanza-aprendizaje vigente en la actualidad, de tal forma que se convierta en una metodología orientada al desarrollo de competencias y centrada en el trabajo del estudiante y en su capacidad para aprender.

Ese cambio metodológico requiere inexorablemente un cambio en la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el estilo de actuar tanto por parte del profesorado como del alumnado, que son sus más directos responsables o protagonistas. Por tanto, se hace imprescindible un cambio de roles y un cambio de tareas, es decir, de estrategias metodológicas para aproximar nuestros planteamientos metodológicos a los planteamientos europeos.

Todo ello exige, a su vez, un cambio de mentalidad que permita romper con las rutinas establecidas y generar una forma de concebir el acto de enseñar y el acto de aprender de forma diferente. Ese cambio de mentalidad debe estar sustentado, por una parte, en el convencimiento de su necesidad por considerarlo adecuado para el logro de los objetivos —bien sea el objetivo de responder satisfactoriamente a las demandas sociales, en el caso de los docentes, o el de lograr una formación como persona, como ciudadano y como profesional, acorde con las exigencias de la sociedad del conocimiento y de la información, en el caso de los discentes— y, por otra parte, en la motivación y en los deseos de llevarlo a efecto. No obstante, tanto el convencimiento de su necesidad como la motivación y deseo de llevarlo a efecto deben estar respaldados por un conocimiento correcto de los planteamientos de la Convergencia Europea.

Las oportunidades de información que al profesorado se le vienen ofreciendo acerca del Espacio Europeo de Educación Superior con objeto de propiciar ese necesario cambio de mentalidad son manifiestas. Sin embargo, no puede decirse lo mismo respecto del alumnado. Parece que se está olvidando que el éxito de un cambio metodológico, y más teniendo en cuenta la naturaleza del que se nos avecina, exige la implicación consciente y voluntaria de sus protagonistas y, a ese respecto, debe tenerse muy en cuenta que el alumnado es uno de ellos.

ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA CONVERGENCIA EUROPEA

Partiendo de las consideraciones recogidas en el apartado anterior, se estimó oportuno llevar a cabo un estudio experimental que tuviese una doble finalidad. Por una parte, evidenciar no sólo la información que poseen los estudiantes acerca

del proceso de reforma de las enseñanzas universitarias auspiciado por la Convergencia Europea, sino también la opinión que dicho proceso les merece, con la finalidad de descubrir si efectivamente necesitan información o si precisan modificar sus preconceptos por estar tergiversados. Todo ello para conseguir que la reforma de las enseñanzas universitarias sea bien aceptada por el alumnado.

Por otra parte, dicho estudio experimental también tendría como finalidad conocer el grado de entrenamiento de los estudiantes en algunas estrategias metodológicas recogidas en los planteamientos de la Convergencia Europea, para valorar si el alumnado está en condiciones de integrarse sin dificultad en la nueva dinámica metodológica propuesta desde Europa o si, por el contrario, necesitan algún tipo de preparación.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

La finalidad de ese estudio se concretó en la formulación de una serie de objetivos que se fueron cubriendo mediante el análisis de los datos ofrecidos por los sujetos investigados. Esos objetivos fueron los siguientes:

- Averiguar la información que los estudiantes poseen acerca de los cambios que va a experimentar la enseñanza universitaria española como consecuencia de su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior y qué piensan acerca de cómo pueden afectarles dichos cambios.

- Averiguar si conocen qué es un crédito ECTS, cómo consideran que va a repercutir la implantación de los créditos ECTS en el trabajo del estudiante, y cuál es su opinión acerca de la organización de las asignaturas en ese tipo de créditos.

- Averiguar si están entrenados en alguna metodología preconizada por la Convergencia Europea, y por qué metodología se decantan los estudiantes para adquirir los conocimientos propios de la titulación.

- Averiguar si el alumnado considera más conveniente el trabajo individual o el trabajo en equipo para aprender más y mejor, qué opinión les merece el trabajo en equipo como metodología de enseñanza-aprendizaje, y qué predisposición muestran para cumplir con los requisitos exigidos para el buen funcionamiento de un equipo de trabajo.

- Averiguar cuáles son las competencias genéricas que los estudiantes consideran importantes para su formación como maestros y si las enseñanzas recibidas en la Universidad fueron útiles para desarrollar esas competencias.

- Averiguar cuántas horas trabaja semanalmente el alumnado para realizar las tareas que exige ser estudiante.

METODOLOGÍA

Para abordar el estudio que se propone era necesario determinar el procedimiento que nos permitiera obtener la información necesaria para llevar a cabo la investigación, y recoger y analizar estadísticamente la información recaudada, con el fin de obtener unos resultados que dieran respuesta a los objetivos formulados.

A) Procedimiento de obtención de información

Como procedimiento para la obtención la información necesaria para el logro de los objetivos propuestos, se eligió la aplicación de un cuestionario -formado por preguntas abiertas y cerradas- a una muestra de 66 estudiantes de tercer curso de los estudios de «Maestro-Especialidad de Educación Infantil».

B) Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos proporcionados por los encuestados ofreció unos resultados que permitieron cubrir los objetivos formulados, según se expone a continuación.

a) objetivo 1

Los resultados obtenidos de las respuestas de los estudiantes respecto a los cambios que va a experimentar la enseñanza universitaria española por imperativo de los planteamientos de la Convergencia Europea y qué piensan acerca de cómo pueden afectarles dichos cambios, ponen de manifiesto que el alumnado encuestado posee una información bastante incompleta acerca de los cambios que va a suponer la integración de la universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior (figura 1).

El análisis de los resultados evidencia que la reorganización de las titulaciones y los cambios en la metodología de enseñanza, son las características más conocidas de la reforma, pues son mencionadas por más de la mitad del alumnado (78,79% y 56,06% respectivamente).

Los demás aspectos de la enseñanza que van a experimentar cambios importantes como consecuencia de la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior son menos, e incluso poco, conocidos por el alumnado, puesto que solamente se aproxima a la mitad (42,42%) el porcentaje de encuestados que consideran que va a haber cambios en el tiempo que el estudiante necesitará para realizar sus tareas como tal, mientras que aspectos tan importantes como los cambios que experimentarán la forma de evaluar, el estilo de las tutorías, la preparación profesional, o el número de clases impartidas por el profesorado solamente son considerados por una pequeña parte del alumnado (33,33%, 18,18% 19,70% y 19,70%, respectivamente). Es de destacar que el 9,09% manifiesta que desconoce los cambios que para la enseñanza universitaria va a suponer la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior.

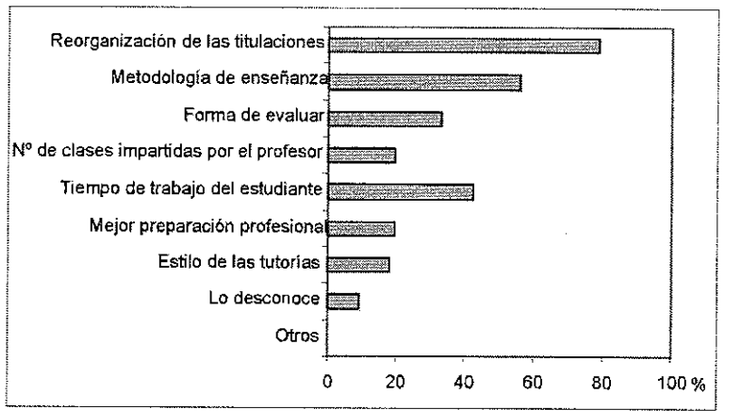


Figura 1. Grado de conocimiento de los aspectos que cambiarán en la enseñanza universitaria española con su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Retomando lo dicho respecto a la metodología, si bien se observa que más del 50% de los encuestados consideran que la metodología propuesta por el proceso de Convergencia Europea va a suponer un cambio respecto a la metodología actual, sin embargo, el desconocimiento del calibre de ese cambio es notorio (figura 2), ya que solamente el 36,36% de los estudiantes manifiesta que será bastante importante, el 10,61% cree que va a cambiar poco, el 3,03% piensa que no habrá cambios, y el 50,00% señala que desconoce su amplitud.

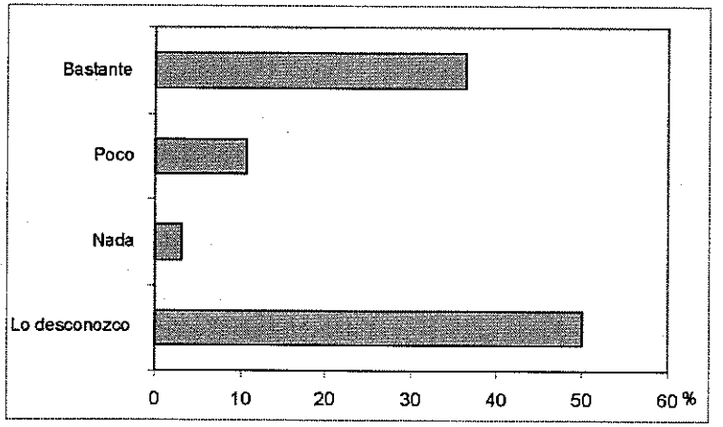


Figura 2. Grado de cambio esperado por los estudiantes en las metodologías de enseñanza con la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Tampoco el alumnado está bien informado acerca de los beneficios que puede reportarle la prevista reforma de la enseñanza universitaria (figura 3). El aspecto más conocido por los estudiantes es que servirá para que las asignaturas tengan

un carácter más práctico, más acorde con la práctica profesional, pero, a pesar de ello, solamente lo menciona el 39,39% del alumnado, y son pocos los que consideran que la reforma contribuirá a ayudarlos a planificar mejor el tiempo (21,21%), a llevar la materia al día (15,15%), y a aprender con más facilidad (9,09%). Llama mucho la atención que el 13,64 % de los encuestados manifieste que no les va a beneficiar en nada y que el 34,85 % no responda

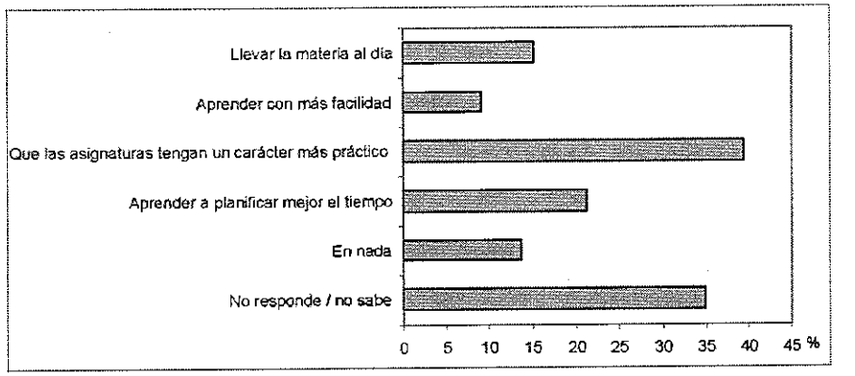


Figura 3. Beneficios que piensan los estudiantes que puede aportarles la reforma.

b) Objetivo 2

Uno de los aspectos fundamental preconizados por el proceso de Convergencia Europea es la organización de la enseñanza en créditos ECTS. A pesar de ello, los encuestados poseen un importante desconocimiento acerca de lo relacionado con ese tipo de créditos (figura 4), puesto que el 60,61 % del alumnado manifiesta que no sabe lo que son los créditos ECTS. De entre los que se manifiestan conocedores de ese concepto, incluso el 3,03 % posee una idea equivocada, puesto que dice que es la unidad de medida de las horas de clase obligatorias.

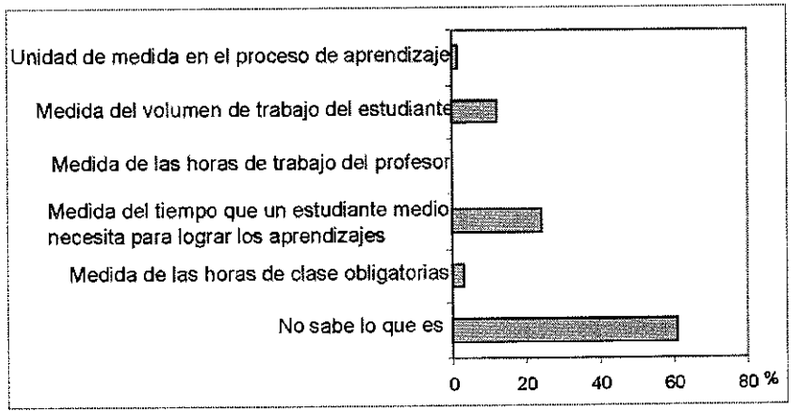


Figura 4. Lo que piensan los estudiantes acerca de los créditos ECTS.

Tampoco el alumnado conoce en la medida adecuada cómo va a repercutir la implantación de los créditos ECTS en el trabajo del estudiante (figura 5), puesto que más de la mitad de los encuestados, el 63,64 %, manifiesta que lo desconoce; el 33,33 % señala que tendrá que invertir más tiempo que el que invierte en la actualidad y el 3,03 % que tendrá que invertir un tiempo semejante. Si tenemos en cuanta, como se verá más adelante, que los estudiantes encuestados invierten en la actualidad una media de 25,50 horas de trabajo semanales, puede deducirse que quienes consideran que tendrán que invertir más tiempo de trabajo tienen una opinión acertada, debida probablemente a que conocen las horas de trabajo del estudiante que señala el proceso de Convergencia Europea.

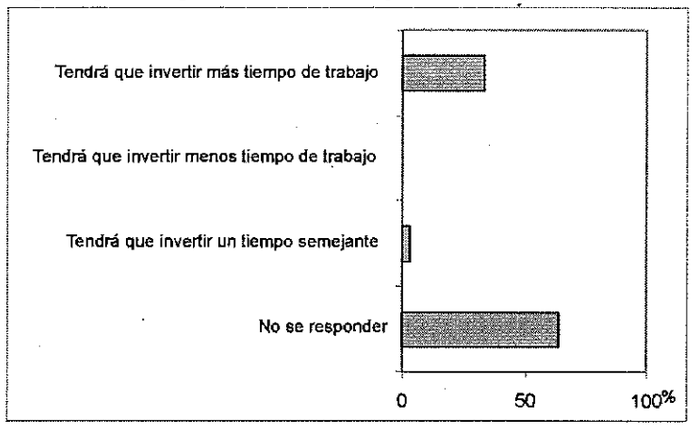


Figura 5. Pensamiento de los estudiantes acerca de la repercusión que tendrá en el trabajo del estudiante la organización de las asignaturas en créditos ECTS.

Respecto a la opinión de los estudiantes acerca de la organización de las asignaturas en créditos ECTS, el 68,18 % no responde a esta cuestión. Los que contestan no tienen una opinión unánime, unos dicen que los cambios que ello va a suponer serán positivos, mientras que otros opinan lo contrario. A ese respecto, el 47,62 % señala que va a mejorar la formación de los estudiantes. El 28,57 % que va a empeorarla. El 71,43 dice que va a repercutir en el número de clases impartidas por el profesor, de los cuales la tercera parte considera que esos cambios serán negativos y las dos terceras partes restantes, positivos. El 28,57% señala que los cambios afectarán al estilo de las tutorías, siendo considerado ese aspecto positivo para todos ellos. El 100% de los que dan su opinión respecto de la organización de las asignaturas en créditos ECTS ponen de manifiesto que el trabajo personal del alumnado se verá afectado por el cambio, considerándolo beneficioso el 66,66% y perjudicial el 33,33% restante. Las razones que aducen éstos últimos son las siguientes: «el alumno tiene más responsabilidades y toda la organización recae sobre su persona», «tendremos que trabajar mucho más en nuestra casa», «tendremos que invertir mucho más tiempo y la cantidad de trabajo va a aumentar considerablemente», «no podremos tener tiempo para nosotros y podrá dar lugar a

bastantes problemas de estrés», «hace obligatoria la asistencia a las clases y dificulta que las personas compaginen los estudios con el trabajo», «acumulará grandes cantidades de trabajo».

c) Objetivo 3

Con objeto de valorar la facilidad o dificultad que presentará, para la enseñanza universitaria, la adopción de estrategias metodológicas preconizadas por el proceso de Convergencia Europea, se consideró conveniente conocer el entrenamiento que los estudiantes poseen en ese tipo de metodologías y la metodología por la que el alumnado se decanta para adquirir los conocimientos propios de la titulación.

Respecto al primero de los aspectos (figura 6), la mayoría del alumnado (68, 47 %) señala que durante los estudios cursados hasta ahora en la Universidad predominaron las clases magistrales, el 17,16 % dice que los trabajos individuales y el 14,37 % señala que los trabajos en equipo. Todo ello revela que el alumnado encuestado, en general, está iniciado en algunas metodologías propias de los planteamientos de la Convergencia Europea, puesto que el 31,53 % señala ese tipo de metodologías como prioritarias en su formación, y de los que las consideran no prioritarias, todos, en mayor o menor medida, tuvieron alguna experiencia con ese tipo de métodos.

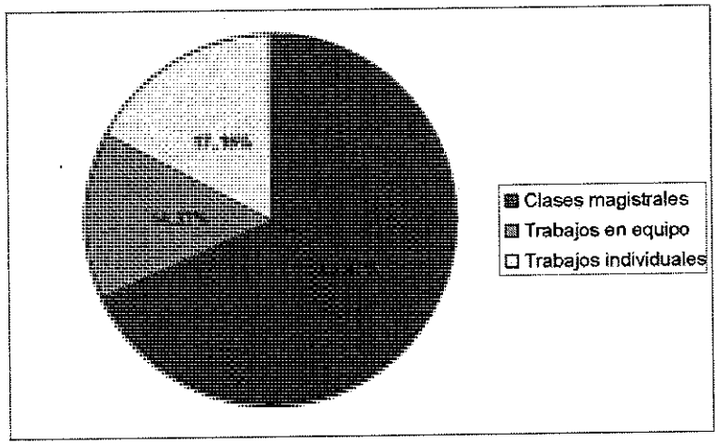


Figura 6. Metodología de enseñanza predominante en la actual enseñanza universitaria.

Al pedirles a los estudiantes que señalasen el tipo de metodología preferida para adquirir los conocimientos propios de las asignaturas (figura 7), se observa que el 28.79% se muestran partidarios de una metodología plural, que combine las clases magistrales, los trabajos en equipo y los trabajos individuales. En el segundo y tercer nivel de preferencia se sitúan, utilizados como metodología única, los trabajos en equipo (24,24 %) y las clases magistrales (22,73 %), respectivamente. La combinación de clases magistrales con trabajos en equipo (10,61 %) se sitúa en el cuarto lugar de la escala de preferencia, seguida de la combinación de clases

magistrales con trabajos individuales (6,06 %) y trabajos individuales y en equipo (1,52 %). Una metodología consistente en trabajos individuales exclusivamente no fue propuesta por ninguno de los encuestados.

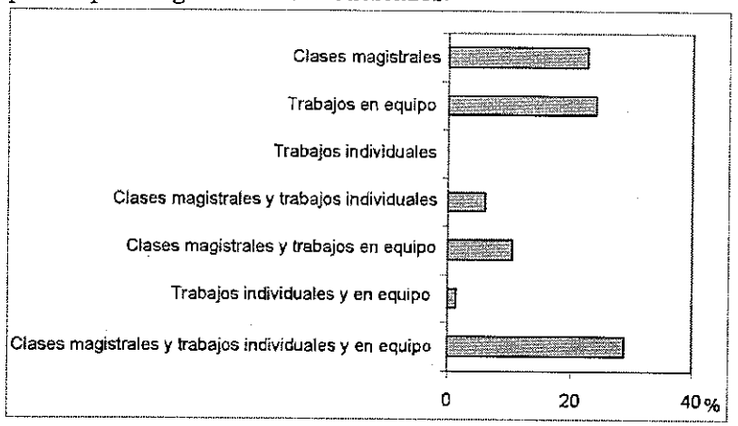


Figura 7. Metodología de enseñanza que prefieren los estudiantes.

Conviene destacar igualmente que el 68,18 % de los estudiantes son partidarios de que se utilicen las clases magistrales, bien como metodología única o combinada con otros métodos; el 65,15 % señala que debe hacerse uso de los trabajos en equipo; el 36,36 de los trabajos individuales (figura 8).

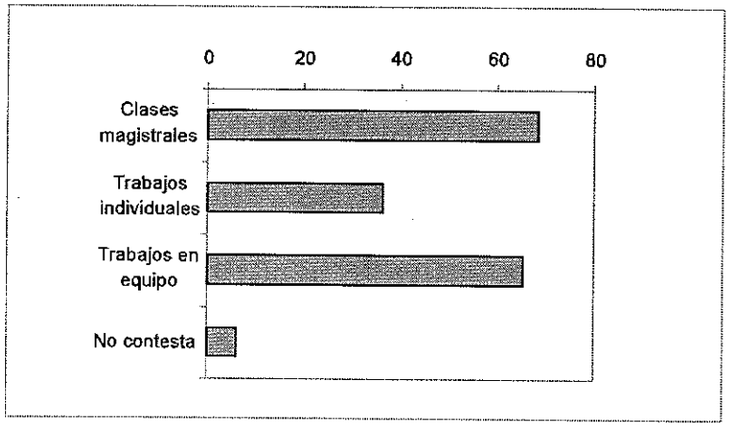


Figura 8. Estudiantes partidarios de cada tipo de metodología

d) Objetivo 4

No existe unanimidad de criterios respecto a la preferencia de los estudiantes entre el trabajo individual y el trabajo en equipo como metodología para aprender más y mejor (figura 9). Más de la mitad del alumnado, el 51,52 %, se decanta por el trabajo en equipo; el 31,82 % prefiere los trabajos individuales; el 9,09 % dice que le resulta indiferente; y el resto no contesta.

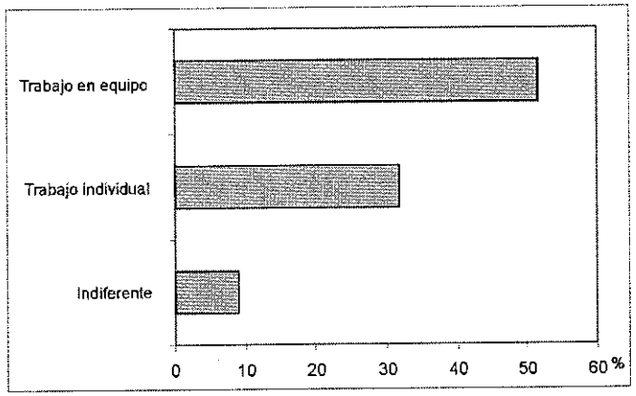


Figura 9. Preferencia de los estudiantes respecto al trabajo en equipo e individual.

Cuando se les pidió a los estudiantes que, en función de su propia experiencia, expresasen la opinión que les merece el trabajo en equipo como metodología de enseñanza-aprendizaje (figura 10), el 30,30 % señaló que la experiencia había sido siempre buena en todos los sentidos; el 51,51 % manifestó que la experiencia había sido positiva cuando todos los componentes del grupo se habían implicado en el trabajo en la misma medida, pero que con frecuencia algunos componentes de los grupos olvidaban sus obligaciones, teniendo que cargar sus compañeros con el trabajo que ellos no realizaban; el 7,58 % afirmó haber tenido siempre experiencias negativas, atribuyendo esa negatividad al incumplimiento y falta de responsabilidad de los componentes del equipo; y el 10,61 % restante no contesta.

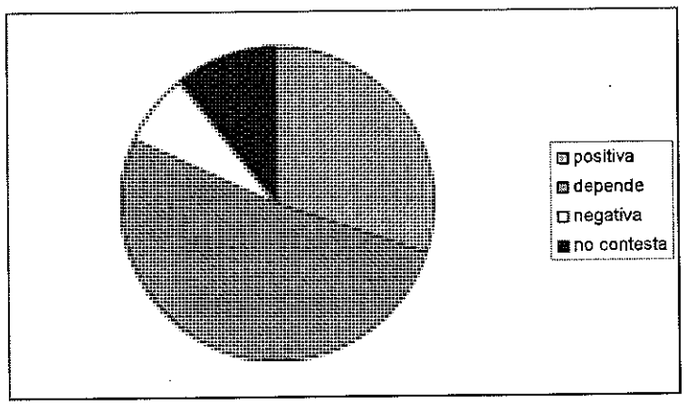


Figura 10. Opinión de los estudiantes respecto al trabajo en equipo como metodología de enseñanza-aprendizaje.

Aunque de lo anteriormente dicho se desprende que el trabajo en equipo, como metodología de trabajo es bien aceptado por el alumnado, cuando tratamos de averiguar si efectivamente el alumnado está dispuesto a cumplir las exigencias que

plantea el trabajar en equipo (figura 11), se puso de manifiesto que el 93,94 % está dispuesto a reunirse con el grupo siempre que se convoque una reunión y que eso se evalúe. Quienes no aceptan esa condición (6,06 %) alegan las siguientes razonas: «el compromiso de grupo no debe ser objeto de evaluación, pues es algo que se verá reflejado en los resultados», «no considero que el motivo para trabajar con tu grupo deba ser una nota, sino que debe ser por responsabilidad», «me reúno siempre que se convoca una reunión, no creo que eso haya que evaluarlo»,»no me parece justo que se evalúe porque a veces hay incompatibilidad de horarios».

El 96,97 % está dispuesto a realizar en el tiempo señalado las tareas asignadas y que eso se evalúe. De las dos personas (3,03 %) que rechazan esa condición, una lo justifica diciendo que es un método estresante y la otra solamente señala que no estaría dispuesta, pero no responde al porqué.

El 95,45 % está dispuesto a analizar su trabajo críticamente y que esa tarea se evalúe; el 1,52 % no contesta y el 3,03 % se manifiesta contrario a que se evalúe el análisis crítico que cada persona haga de su trabajo, aduciendo una de las personas encuestadas que es una tarea muy subjetiva, y la otra no ofrece razones.

El 92,42 % está dispuesto a expresar sus opiniones y a escuchar a los demás contemplando a posibilidad de cambiar sus opiniones en función de argumentos ajenos más sólidos que los propios, y que eso se evalúe. Sin embargo, el 6,06 % lo rechaza aportando como razones: «no todo el mundo es capaz de expresar opiniones», «escuchar y cambiar de opinión sí, pero que se evalúe no, porque a veces no se habla por vergüenza u otras razones», «opinar y escuchar sí, pero que se evalúe no». El 1,52 % no contesta.

El 92,42 % manifiesta estar dispuesto a negociar cuando surja un problema y que eso se evalúe, no ocurriendo lo mismo con el 7,58 % restante que declara estar dispuesto a negociar, pero rechaza que se evalúa su proceso de negociación.

El 90,91 % manifiesta estar dispuesto a ser cortés en las relaciones de grupo y que eso se evalúe, un 1,52 % no contesta y el 7,58 % restante considera que hay que ser siempre cortes, pero que ese comportamiento no debe evaluarse.

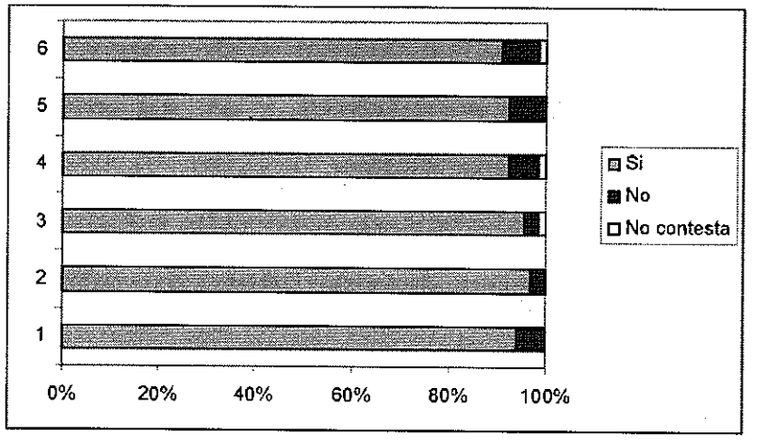


Figura 11. Grado de implicación a que están dispuestos los estudiantes a la hora de realizar trabajos en equipo. 1 Reunirse con el grupo siempre que sea necesario. 2 Realizar las tareas en el tiempo señalado. 3 Analizar su trabajo críticamente. 4 Expresar sus opiniones y escuchar a los demás contemplando la posibilidad de cambiar sus opiniones en función de los argumentos ajenos. 5 Negociar cuando surja un problema. 6 Ser cortés en las relaciones de grupo.

e) Objetivo 5

Se consideró conveniente conocer la opinión de los estudiantes acerca de cuáles son las competencias genéricas que juzgan necesarias para su formación como maestros y, por tanto, qué destrezas consideran que el mundo laboral está exigiendo en estos momentos a un maestro. El interés de esa información, que permite validar o no el pensamiento del estudiante al respecto, radica en que es preciso mentalizar al alumnado acerca de sus necesidades formativas antes de que nuestra Universidad ponga en marcha los planteamientos de la Convergencia Europea, para que la reforma educativa se encuentre con el menor número de resistencias posibles.

A ese respecto, se les ofreció a los estudiantes veintitrés competencias genéricas para que señalasen las seis que considerasen prioritarias para su formación como maestros. En la figura 12 se recoge la relación de competencias propuestas y el porcentaje de estudiantes que las consideran relevantes.

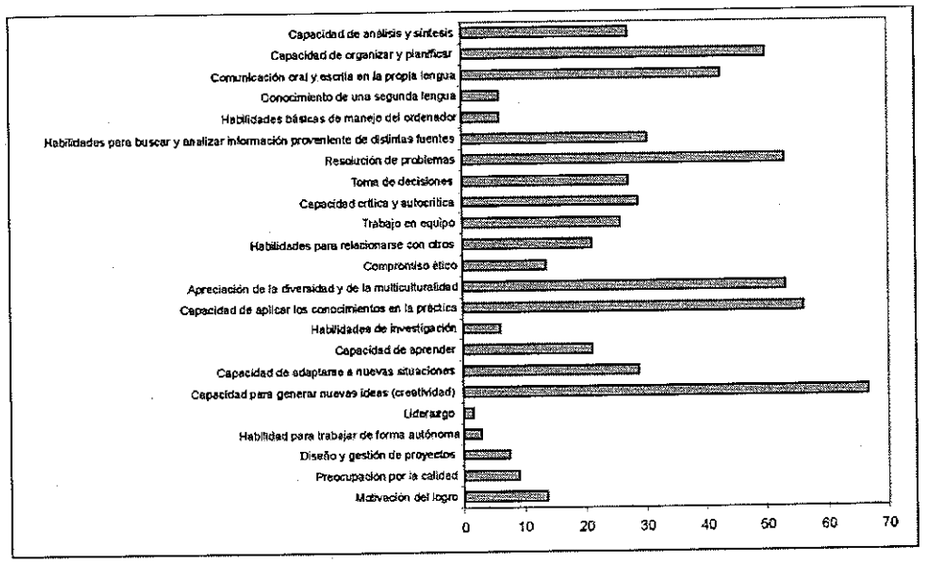


Figura 12. Relevancia que los estudiantes otorgan a las competencias.

También se consideró interesante averiguar la opinión de los estudiantes acerca de si las enseñanzas recibidas en la Universidad fueron útiles para desarrollar las competencias a las que anteriormente se hizo referencia; observándose, a través del análisis de los datos, que todos los encuestados respondieron de forma afirmativa, es decir, que las enseñanzas que están recibiendo los futuros maestros, en mayor o

menor medida, sirven para desarrollar las referidas competencias genéricas. El porcentaje de estudiantes que considera que los estudios universitarios les están permitiendo la adquisición de cada una de las competencias propuestas se recoge en la figura 13.

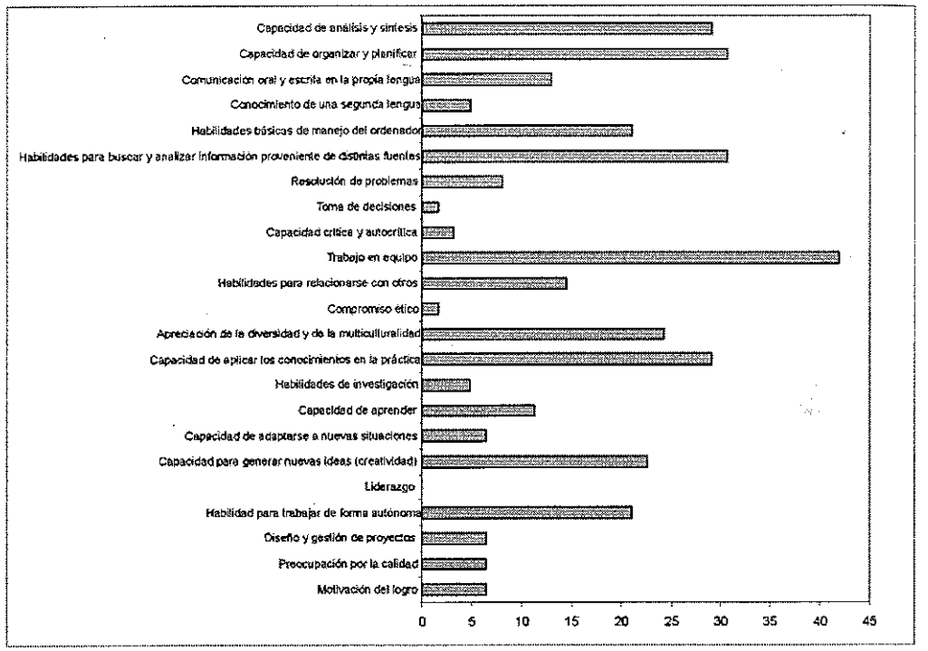


Figura 13. Utilidad de la enseñanza universitaria para la adquisición de competencias

f) Objetivo 6

Una de las propuestas para la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior es la implantación del sistema de créditos europeo, conocido como ECTS. El crédito ECTS es la unidad de referencia sobre la que se construyen los curricula en la mayor parte de los países.

En nuestro actual sistema universitario el crédito es la unidad de medida de las horas impartidas por el profesorado. Sin embargo, el concepto de crédito propugnado por la Declaración de Bolonia es diametralmente opuesto, no mide las horas de docencia del profesorado, sino que, por el contrario, es la unidad de medida del volumen de trabajo del estudiante, entendiéndose por ese concepto las clases teóricas y prácticas, las horas de estudio que necesiten, la asistencia a tutorías, seminarios, reuniones de trabajo en equipo, los trabajos individuales que deban realizar, la gestión de la información, la preparación y realización de exámenes, y cualquier otra actividad contemplada en la guía docente; por tanto, determina el tiempo que el estudiante necesita para lograr los resultados de aprendizaje fijados en los objetivos.

Cada crédito europeo significa un volumen de trabajo del estudiante entre 25 y 30 horas. El sistema ECTS señala que el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico debe ser de 60 créditos y que el curso académico tendrá una duración entre 36 y 40 semanas/año. Ello supone que el volumen de trabajo del estudiante se sitúa entre 1,5 y 1,66 créditos semanales, lo que significa que debe trabajar entre 37h.30' y 41h.40' cada semana, es decir, unas 40 horas semanales.

Por todo lo dicho, se consideró conveniente conocer cuántas horas semanales trabajan actualmente los estudiantes, para averiguar si la integración en el proceso de Convergencia Europea les exigirá aumentar su volumen de trabajo, en cuyo caso surgiría la necesidad de que fueran aceptando esa necesidad y habituándose a sus requerimientos como un medio para mejorar su formación y resultar competitivos en el mercado laboral.

La información que ofrecen los encuestados pone de manifiesto (figura 14) que el estudiante que más trabaja dedica 50 horas y el que menos 3, situándose la media en 25,50 horas. Al hacer un análisis de los datos se concluye que la media, la mediana y la moda se sitúan en el tramo comprendido entre 26 y 30 horas de trabajo semanales y en ese tramo se ubica el 27,27 % del alumnado, por encima el 30,30 % y por debajo el 42,42 %. Si se tiene en cuenta que, como se dijo anteriormente, los planteamientos de la Convergencia Europea fijan en unas 40 horas de trabajo semanal el tiempo que el estudiante necesita para lograr los resultados de aprendizaje fijados en los objetivos, y lo comparamos con los datos ofrecidos por los encuestados, se percibe que el 10,61 % de los estudiantes se sitúa en el tramo comprendido entre 36 y 45 horas, es decir, son los que trabajan 40 horas ± 5; el 1,52 % se sitúa por encima y el 87,88 % por debajo.

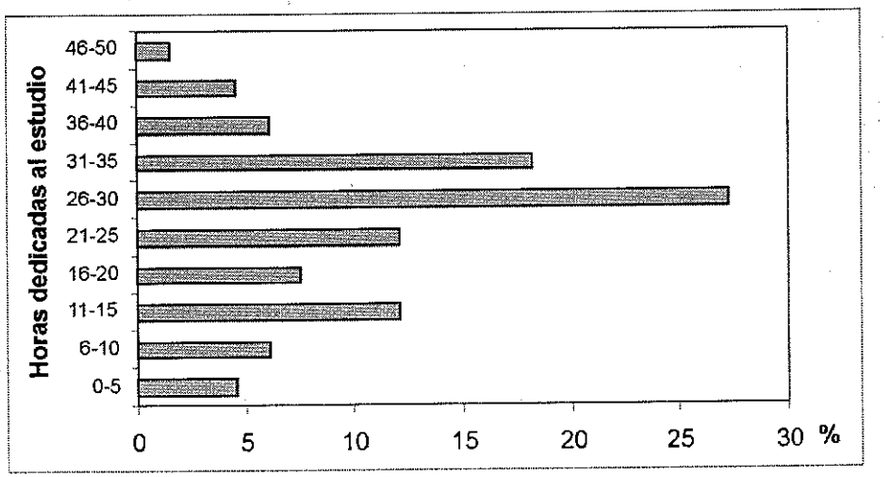


Figura 14. Tiempo que los estudiantes dedican al estudio

CONCLUSIONES

Dos finalidades se proponía el estudio experimental que se recoge en este trabajo. Una, conocer la información que poseen los estudiantes acerca del proceso de Convergencia Europea así como su opinión al respecto, y la otra, averiguar si poseen algún entrenamiento en estrategias metodológicas propugnadas por dicho proceso.

Del estudio realizado, puede concluirse, respecto a la primera de las finalidades, que los estudiantes poseen una información deficitaria, aunque no nula, en torno al cambio que va a suponer la integración del sistema educativo universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior y, al mismo tiempo, en líneas generales, tampoco poseen la información adecuada, sino que en ocasiones muestran sesgos informativos que propician una actitud de rechazo hacia la reforma educativa que se avecina. El alumnado precisa más y mejor información, precisa concienciarse de que los cambios educativos están pensados para procurarle una formación más acorde con las demandas de la sociedad actual, basada en la adquisición de competencias y facilitadora de la inserción laboral, lo cual redundará en su propio provecho, puesto que la tenencia de competencias es algo muy valorado en estos momentos por los empleadores. Todo ello es necesario para conseguir que el estudiante se implique en el proceso de reforma de tal manera que facilite el logro de los objetivos que se persiguen y no dificulte el éxito de la misma.

Respecto a la segunda de las finalidades, del estudio realizado se concluye que los estudiantes que fueron objeto de investigación sí poseen un cierto entrenamiento tanto en la realización de trabajos individuales dirigidos como en la técnica del trabajo en equipo, poniendo asimismo de manifiesto una buena disposición del alumnado hacia esos métodos combinados con las clases magistrales, sobre todo hacia el trabajo en equipo, al que le dan preferencia, respecto al individual, como metodología para aprender más y mejor. Quienes ponen algún reparo al trabajo en equipo centran su objeción en que en ciertas ocasiones determinados miembros de los equipos declinan sus obligaciones endosando su trabajo a los demás. No obstante, casi la totalidad de los estudiantes se muestran dispuestos a cumplir todas las condiciones que exige el trabajo en equipo, aunque algunos de ellos no quieren que ese cumplimiento se evalúe.

Por todo lo dicho, convendría, por una parte, facilitarles a los estudiantes una información exhaustiva y correcta respecto a los planteamientos de la Convergencia Europea, que les ayude a ver la reforma de las enseñanzas universitarias como un medio para mejorar su formación y propiciar su inserción laboral y, por otra parte, ir iniciándolos en otras estrategias metodológicas que también contribuyen a la consecución de los fines del proceso reformador iniciado con la Declaración de La Sorbona en 1998.

EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LA UNIVERSIDAD. UNA EXPERIENCIA DE ASIGNATURA EN CRÉDITOS EUROPEOS (ECTS)

Jesús Granados Sánchez
jesus.granados@uab.es

Universidad Autónoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Asistimos a un momento de cambios decisivos en las distintas vertientes del ámbito profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales: por una parte, las titulaciones y los currículos del sistema educativo universitario español han de adecuarse para su integración en el marco de la Unión Europea; por otro lado, ante el reto de la sostenibilidad y la democracia participativa, la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene que ocuparse de diseñar las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de unas Ciencias Sociales que plantean nuevos problemas sociales y de desarrollo, lo que exige la formación de unos profesionales de la educación que les capacite y les de competencias para contribuir decisivamente en su papel de creación de una nueva ciudadanía.

A continuación se presenta una experiencia de desarrollo y aplicación de un programa de la asignatura «Educación para la Sostenibilidad» planteada mediante la metodología de créditos europeos (ECTS). Esta asignatura se ha ofrecido como asignatura de libre elección (asignatura campus) para las diferentes carreras universitarias de la UAB y se ha llevado a cabo por primera vez durante el primer semestre del curso académico 2005-06.

LAS BASES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

La crisis socioambiental actual ha puesto de manifiesto que el modelo de desarrollo socioeconómico que rige el mundo actual no es el adecuado, ya que genera desigualdades y conflictos entre los pueblos del mundo, a la vez que degrada el medio ambiente y agota sus recursos. Las soluciones a esta crisis se tienen que buscar desde planteamientos y puntos de vista diferentes a los que la han creado y

es por eso que tenemos que aprender a ver el mundo desde otra perspectiva, la perspectiva de la *sostenibilidad*. Es obvio que la sostenibilidad admite distintas lecturas, pero ello no debe verse como un problema sino más bien como una oportunidad, porque, como dice Scott[1], «lo importante es trabajar hacia la sostenibilidad, independientemente de la manera que se haga».

Sterling[2] apunta que «la Educación es uno de los factores clave para crear un mundo sostenible y en paz ya que constituye el principal vector para aprender y para el cambio de mentalidad, y es del cambio de la mentalidad social de lo que depende la sostenibilidad». De hecho, el desarrollo sostenible es inherentemente un proceso de aprendizaje por el cuál, si queremos, podemos capacitarnos para vivir sosteniblemente.

La Educación para la Sostenibilidad fue descrita por primera vez en el capítulo 36 de la Agenda 21[3] (Río de Janeiro, 1992). En ese capítulo se identificaban cuatro grandes ámbitos de trabajo de la Educación para la Sostenibilidad: la mejora de la Educación básica; la reorientación de los sistemas educativos actuales hacia la sostenibilidad; el desarrollo de una concienciación y un conocimiento sobre el desarrollo sostenible; y la capacitación en desarrollo sostenible de todos los sectores de la sociedad, incluyendo las empresas, las administraciones, etc. Para impulsarla, las Naciones Unidas ha declarado la década de 2005 a 2014 como la «Década para la Educación para la Sostenibilidad», siendo la UNESCO quien lidera su implementación. Pero, ¿cómo tiene que ser este nuevo tipo de Educación?, ¿cuáles han de ser sus características? En los últimos años han aparecido muchas propuestas sobre los componentes y las características de la Educación para la Sostenibilidad como, por ejemplo, las publicadas por Huckle[4], Mckeown[5], la UNESCO[6], etc. Mercé Junyent[7] recoge en su tesis doctoral las características de la Educación para la Sostenibilidad que presentan tanto Daniela Tilbury[8], como Stephen Sterling[9] y el Institute of Environmental Studies[10] de la University of South Wales de Sydney (Australia). La Tabla 1 muestra una síntesis de la aglutinación de esas propuestas:

[1] Scott, W. y Gough, S.R. (2003), *Sustainable Development and Learning: framing the issues*, London/New York, Routledge Falmer, p. XIII.

[2] Sterling, S. (2001) *Sustainable Education: Revisioning Learning and Change*, Schumacher Briefings 6, Green Books Publishers, London, p.12.

[3] Ministerio de Medio Ambiente (1998) Conferencia de la Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo. Río 92. Programa 21. Acuerdos, Serie Normativas, Ministerio de Medio Ambiente, Madrid.

[4] Huckle, J. y Sterling, S. (1997), *Education for Sustainability*, London, Earthscan Publications Ltd.

[5] Mckeon, R. (2002), *Education for Sustainable Development Toolkit*, Tennesse, USA, http://www.esdtoolkit.org

[6] UNESCO (2002), *Education for Sustainability. From Rio to Johannesburg: lessons learnt from a decade of commitment*, UNESCO, y UNESCO (2005) Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability, en: *Education for Sustainable Development in Action, Technical Paper nº2*, UNESCO.

[7] Junyent, M. (2001) *Educació Ambiental: un enfocament metodològic en formació inicial del professorat d'Educació Primària*, Tesis doctoral, Universitat de Girona, pp. 50-60 (ver: http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UdG/AVAILABLE/TDX-0422104-180430/tmjp1de2.pdf)

[8] Tilbury, D. (1995) «Environmental Education for Sustainability: defining thenew focus ofenvironmental education in the 1990's», en: *Environmental Education Research*, 1(2), pp. 195-212.

[9] Sterling, S. (2001) *Sustainable Education: Revisioning Learning and Change*, Schumacher Briefings 6, Green Books Publishers, London, pp. 84-85, y en Huckle, J. y Sterling, S. (1997), *Education for Sustainability*, Londen, Earthscan Publications Ltd, pp. 22-24.

[10] Institute of Environmental Studies (1999) *Education for Sustainability. Integrating environmental responsibility into curricula: A guide for UNSW Faculty*. Sydney: The University of New South Wales.

Tabla 1: Las características de la Educación para la Sostenibilidad[11]

Centrada en el **desarrollo sostenible**, en las interrelaciones entre el **medio ambiente**, la **sociedad** y la **economía**.
Relevante: muestra las necesidades y las preocupaciones de la sociedad.
Contextual, flexible y **adaptable**: aplicada a la realidad local, sin perder de vista los contextos regionales, internacionales y globales, y sujeta a los centros de interés de cada momento.
Experiencial: está orientada en la **acción** y en la **resolución de problemas** significativos.
Holística: tanto para el análisis de los problemas, como en su planteamiento educativo: incluye todas las dimensiones educativas (currículum, estructuras, organización, etc.).
Está orientada hacia los **valores democráticos**, sobretodo en los de **responsabilidad** social, **igualdad**, compromiso para **participar** y **trabajar con los demás**.
Es educación **crítica** e **intencional**: busca el cambio social y la exploración de alternativas al modelo de vida actual.
Innovadora, integradora y **creativa**: supone una nueva forma de pensamiento (el pensamiento sistémico y el pensamiento complejo), una nueva ciencia (la ciencia de la sostenibilidad) y ello conlleva la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.
Orientada al proceso: el énfasis se pone en el proceso de aprendizaje más que en el de enseñanza, centrándose en el sujeto que aprende.
Inclusiva y **duradera**: debe llegar a todas las personas de todos los ámbitos y debe capacitar para que las personas puedan aprender durante toda su vida. Orientada hacia el **futuro**.

La Educación para la Sostenibilidad es un proceso crítico y democrático que supone reflexión, capacitación para la acción, que tiene un fuerte componente de educación para el futuro y que está muy ligada al desarrollo de esperanza. La Educación para la Sostenibilidad es participativa, liberadora y continua y es necesaria para las posibilidades y los peligros que presenta el emergente mundo postmoderno. Asimismo se presenta como una plataforma educativa para la innovación de la escuela. La escuela ha de convertirse en el escenario donde se lleven a cabo prácticas sostenibles que sirvan de ejemplo a sus alumnos, implementando programas educativos relevantes que creen situaciones en las que

[11] Elaboración propia a partir de: Sterling, S. (1996, 2001), Tilbury, D. y el Institute of Environmental Studies de la UNSW (1999).

el alumnado experimente la participación y la cooperación, para que así éstos se perciban como agentes importantes y capacitados para actuar en su comunidad. El conocimiento de las condiciones sociales, ambientales y económicas locales va a ser necesario en la elaboración de las estrategias didácticas, y esta contextualización va a hacer que los materiales didácticos tengan diferentes formas en el mundo.

Tabla 2: Los conceptos clave de la Educación para la Sostenibilidad[12]

Interdependencia (de la sociedad, la economía y el medio ambiente, tanto a nivel local como global)
Democracia, Ciudadanía y **Administración**: derechos humanos (libertades fundamentales); deberes o responsabilidades; acceso y participación en las decisiones políticas; y cooperación
Necesidades humanas básicas (actuales y en el futuro): acceso justo y equitativo a la energía y a los recursos necesarios para nuestra supervivencia y satisfacción de nuestra calidad de vida dentro de los límites del planeta
Diversidad: cultural, social, económica i biológica (biodiversidad)
Calidad de vida, igualdad y **justicia**
Desarrollo sostenible: proceso por el que satisfacemos nuestras necesidades respetando la capacidad de carga
Riesgo, Incertidumbre y **Principio de precaución**
Local y **global**: las relaciones de escala
Impacto ambiental: la huella ecológica.

La UNESCO[13], en su guía de recomendaciones para la inclusión de la Educación para la Sostenibilidad en la formación inicial del profesorado, propone que «cada facultad de educación ha de establecer su propio criterio para decidir qué temas y qué aspectos debe incluir y enfatizar en sus currículos, programas, prácticas y normativas». En la Tabla 2 se presentan los conceptos clave, las habilidades y los valores y actitudes que creemos son propios de la Educación para la Sostenibilidad:

[12] Elaboración propia a partir de la propuesta del Dakar Framework for Action y de la propuesta del HE21, Forum for the future (ver: http://www.forumforthefuture.org.uk).
[13] UNESCO (2005), *Ibid*, pp.15-16.

Tabla 3: Habilidades para la sostenibilidad[14]

Comunicarse con efectividad, tanto oralmente, como por escrito y de forma gráfica
Pensar sobre sistemas (pensamiento sistémico), tanto sobre sistemas naturales como sociales, etc.
Pensar en la escala temporal: hacer predicciones, planificar, pensar en el futuro, etc.
Desarrollar el pensamiento crítico sobre cuestiones de valores. Interpretar
Utilizar los siguientes procesos: conocer, interrogar, reflexionar, actuar, juzgar, relacionar, evaluar y escoger
Trabajar cooperativamente con los demás y saber colaborar y participar
Tomar decisiones, resolver y gestionar conflictos y problemas
Desarrollar una respuesta estética hacia el medio ambiente
Desarrollar la creatividad y la imaginación (para buscar respuestas, soluciones, etc.)
Hacer uso efectivo y apropiado de las nuevas tecnologías y el mass media

Tabla 4: Valores y actitudes para la sostenibilidad[15]

Curiosidad: interés por conocer sobre la sostenibilidad, el medio ambiente, la sociedad multicultural y el mundo.
Implicación: espíritu de participación y ejercitación de las responsabilidades. Cuidado del entorno y adopción de medidas para evitar y/o reducir los impactos.
Diversidad: valoración positiva de la diversidad cultural, de seres vivos, etc., y valoración negativa de la desigualdad.
Identidad: sentimiento de pertenencia a su contexto local y perspectiva global del mundo.
Solidaridad: ayuda y compromiso con aquellos menos favorecidos, en un mundo compartido.
Respeto y tolerancia: valoración de la opinión de los demás y disposición al diálogo, la negociación y el consenso.
Prevención: actitud preventiva ante situaciones que pueden entrañar riesgo (para la salud, etc.).
Austeridad: actitud positiva hacia un consumo responsable y racional.
Valor intrínseco: valoración de las cosas por lo que significan y no por su valor instrumental.
Trabajo: predisposición para formarse y realizarse en un empleo digno y creativo.
Actitud crítica ante la información.

[14] Elaboración propia a partir de: Mckeown, R. (2002), *Ibid*, p. 20, y del Dakar Framework for Action
[15] Adaptado de: Granados, J. (2002), *Educació per a la Sostenibilitat des de la Didàctica de les Ciències Socials. Actituds per a la sostenibilitat desitjables i anàlisi d'una mostra de joves d'ESO*, Tesina del Magíster en Didáctica de las Ciencias Sociales, UAB, (inédita).

EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA «EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD»

En la actualidad, algunas titulaciones de la Facultad de la UAB han iniciado experimentalmente el proceso de Bolonia. Un ejemplo de plan piloto de transformación de los currículos para la conversión europea lo constituye la titulación de Educación Primaria, de la cual se plantea crear un nuevo perfil de la titulación, a la vez que desarrollar los nuevos programas de las asignaturas en créditos europeos (ECTS). El curso 2005-06 ha marcado el inicio del proceso y todas las asignaturas de primer curso se han adaptado a la nueva metodología, siguiendo la metodología de aplicación propuesta por el Instituto IDES de la UAB. En este contexto se ha desarrollado la asignatura *Educación para la Sostenibilidad*, propuesta por primera vez en este curso académico y que presenta el siguiente programa:

Competencias específicas

El Higher Education Partnership for Sustainability[16] sostiene que una formación para la sostenibilidad a nivel universitario debe centrarse en las siguientes competencias:

1) Entender la necesidad para el cambio hacia una manera sostenible de hacer las cosas, individual y colectivamente.
2) Tener el suficiente conocimiento y habilidades para decidir y actuar de una manera que favorezca el desarrollo sostenible.
3) Ser capaz de reconocer y apreciar críticamente las decisiones y acciones favorables y desfavorables para el desarrollo sostenible.

Partiendo de estas tres competencias y en base a los contenidos de nuestra programación, creemos que al finalizar la asignatura, los estudiantes han de ser capaces de:

- Contribuir en la construcción de un nuevo modelo de sociedad basado en los principios de la sostenibilidad, favoreciendo las prácticas y modelos de vida sostenibles basados en la utilización racional, solidaria y democrática de los recursos.
- Participar de forma activa en la toma de decisiones en asuntos colectivos y potenciar el sentido de la responsabilidad compartida hacia el medio ambiente y los demás.
- Conocer y asumir los retos que plantea para la escuela la Educación para la Sostenibilidad.
- Desarrollar una actitud y el espíritu crítico ante la problemática socioambiental actual. Adquirir estrategias de obtención y análisis crítico de la información para contribuir a la resolución de conflictos socioambientales con el debate de alternativas.

[16] Johnston, A., Parkin, S. *et al* (2004) *Learning and Skills for Sustainable Development. Guidance for Higher Education Institutions*, Forum for the future, (ver http://www.heps.co.uk o http://www.forumforthefuture.org.uk), p. 9.

- Aprender a diseñar, justificar, elaborar y evaluar una secuencia didáctica donde se apliquen los principios de la Educación para la sostenibilidad.

Contenidos[17]

- BLOQUE CONCEPTUAL
  - La creación social de los conceptos de naturaleza y medio ambiente.
  - Los conceptos de sostenibilidad y desarrollo sostenible.
  - Pensamiento Ambiental: diferentes concepciones del medio ambiente: el antropocentrismo, el biocentrismo, el ecocentrismo y el humanismo.
  - Diferentes visiones del desarrollo sostenible: la sostenibilidad fuerte y la sostenibilidad débil.
  - El pensamiento sistémico y la complejidad.

- BLOQUE DE EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD
  - La evolución de la Educación Ambiental y la Educación para la Sostenibilidad.
  - La Educación para la Sostenibilidad como nuevo paradigma educativo: principios y finalidades.
  - La transformación de la escuela hacia la sostenibilidad. La ambientalización curricular.
  - Principios básicos de las teorías de enseñanza-aprendizaje. El constructivismo.
  - Programación y secuenciación didáctica.
  - Estrategias y recursos didácticos.
  - Experiencias en Educación para la Sostenibilidad.

- BLOQUE DE PROBLEMÁTICAS SOCIOAMBIENTALES Y SOLUCIONES
  - La crisis socioambiental: tensiones e interdependencia entre el ser humano y el medioambiente. Principales problemáticas socioambientales.
  - Los ejes centrales de la sostenibilidad: la complejidad, la incertidumbre, el riesgo y la necesidad.
  - Las políticas internacionales en desarrollo sostenible: la respuesta de las instituciones internacionales a la crisis socioambiental. Los principales acuerdos y documentos internacionales.
  - Actuaciones en el campo económico.
  - Hacia una sociedad sostenible: la democracia participativa, el consumo responsable, etc.
  - Mecanismos para la consecución de la sostenibilidad: los indicadores de sostenibilidad.

METODOLOGÍA

La enseñanza de la asignatura se basa en el aprendizaje significativo por descubrimiento guiado y considera las ideas previas de los estudiantes. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se contemplan:

- Detección de ideas previas del alumnado
- La presentación de los contenidos por parte del profesor
- Trabajo interactivo con el grupo-clase
- Discusión, análisis y debate de cuestiones relevantes en pequeños grupos-seminario
- Exposición en clase de los trabajos de investigación realizados por los diferentes grupos de alumnos
- Relación de los contenidos conceptuales teóricos con estudios de casos reales
- Valoración conjunta de cada tema y de las actividades realizadas

PLAN DE TRABAJO

El plan de trabajo está diseñado para el diálogo entre el trabajo colectivo y el individual, la teoría y la práctica. Las actividades están orientadas de manera que el estudiante adquiera unos conocimientos y una metodología de trabajo que le sean útiles en su vida profesional.

Hasta ahora los créditos reflejaban las horas de docencia presencial que debían cursar los alumnos. Los ECTS recogen el total de horas de trabajo del alumno, ya sea asistencia a clase o trabajo personal (ver las equivalencias en la Tabla 5).

Tabla 5: Equivalencias entre los créditos actuales y los ECTS (según el IDES)

Tabla de equivalencias (aproximada)	
Créditos actuales	6 (= 60 horas de docencia presencial)
Horas de trabajo del estudiante según los ECTS	110-135

El tipo de docencia y la estructuración del trabajo a realizar por el alumno que propone la asignatura se detallan a continuación:

Tabla 6: Tipo de docencia y trabajo del alumno

EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD		
Docencia presencial en el aula		
Actividades	Tareas	Tiempo
- Sesiones teóricas	- Asistencia, participación, discusión-debate, etc.	30
- Exposiciones de los alumnos	- Exposición al grupo-clase de las reflexiones hechas entorno a un tema trabajado	
- Prueba escrita	- Respuesta a un ejercicio escrito	

Docencia presencial fuera del aula: SEMINARIO Y TUTORÍA		
Actividades	Tareas	Tiempo
- Análisis bibliográfica	- Análisis y discusión de artículos y otra bibliografía entorno la sostenibilidad.	30
- Tutoría del trabajo de curso	- Monitorización del trabajo de investigación	
Actividades de aprendizaje autónomo (docencia no presencial)		
Actividades	Tareas	Tiempo
- Estudio	- Estudio personal y búsqueda de información	35-50
- Resenciones bibliográficas	- Comentario y valoración de reflexiones teóricas de diferentes autores	
- Trabajo de curso	- Recogida de información y redacción de un trabajo de investigación	
Total		**110-135**

Evaluación

Los alumnos son evaluados por su grado de adquisición de las competencias descritas a partir de la calidad y la creatividad de los trabajos, así como de su implicación en el proceso de aprendizaje. Se valorará:

* El trabajo y el grado de reflexión de los seminarios
* La asistencia, la participación y el interés manifestado
* La elaboración de un trabajo de creación (unidad didáctica) o investigación

APLICACIÓN Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La asignatura se ha puesto en práctica por primera vez durante el primer semestre del curso 2005-06. El número de alumnos ha sido de treinta y dos y el perfil de los estudiantes ha sido muy variado (estudiantes de Educación Infantil, Educación Primaria, Psicología, ADE, Sociología, Políticas, Geografía Ciencias Ambientales, Periodismo, etc.). La heterogeneidad del grupo ha sido un factor clave para el enriquecimiento de las clases y ha contribuido en el tratamiento multidisciplinar e interdisciplinar de la asignatura.

La docencia se ha dividido en clases plenarias, en seminarios y en tutorías. A las clases plenarias han acudido todos los alumnos. Este tipo de clases se han caracterizado por ser muy participativas ya que el diálogo en el aula era el principal objetivo, sobretodo para ser coherente con los principios de la Educación para la

Sostenibilidad, y en especial con el de democratización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea también cabe hablar de la negociación establecida con los alumnos para decidir sobre los contenidos a trabajar (enfatizar algunos temas sobre otros, etc.). Los seminarios reunían a unos ocho alumnos. Su objetivo era plantear cuestiones complejas a las que había que dar respuesta. Para ello se siguió una metodología de discusión en grupo para que así pudiesen aflorar el mayor número de ideas posibles. Después se procedía al trabajo individual en casa para redactar un informe que se volvía a someter a la crítica de sus compañeros. La duración de los seminarios ha sido de cuatro sesiones por grupo (una por semana) y el resultado de éstos se compartía después en las clases plenarias a partir de presentaciones. Igualmente, todos los trabajos elaborados se han colgado en el Campus Virtual para que hubiese un acceso libre y una socialización de los aprendizajes. Por último, también se han llevado a cabo tutorías para guiar a los grupos (de tres y cuatro personas) y asesorarlos en la elaboración de los materiales didácticos (trabajo de curso). El planteamiento de la docencia en clases plenarias, seminarios y tutorías ha sido valorado muy positivamente por los alumnos, sobretodo los seminarios, que han encontrado interesantes y dónde afirman haber aprendido bastante.

La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido continua. Después de cada tema tratado se ha hecho una valoración que ha servido para corregir las deficiencias manifestadas. La asignatura en su conjunto también ha sido evaluada. Por una parte, los alumnos han manifestado haberse encontrado ante una asignatura en la que se les ha dado el espacio para decidir y participar. Por otro lado, el tiempo disponible (sesenta horas lectivas en total) ha hecho que faltase tiempo para profundizar más en algunos contenidos que han interesado mucho, como por ejemplo los materiales didácticos. Es por ello que los alumnos han planteado una alternativa de programación, invirtiendo los bloques de contenidos, aspecto que se ha tenido en cuenta y que ya se aplica en el siguiente grupo de estudiantes. Porque la revisión y el replanteamiento constante de los procesos de enseñanza constituyen en sí, una visión crítica de la educación y es la vía para su mejora.

UNA FORMACIÓN DE CALIDAD ANTE EL EEES: SU APLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Fº Javier Trigueros Cano
javiertc@um.es
Fátima Sánchez Galindo
fatimasa@um.es

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Ante los nuevos retos que supone la aceptación de las condiciones emanadas de Bolonia, debemos proponer y fomentar una educación competitiva y de calidad. Formar para investigar e investigar para formar es correcto, ¿pero cómo evaluamos si el trabajo que estamos realizando es bueno o no?, ¿qué controles pasamos?, ¿en relación a qué o quién, lo que estamos haciendo merece la pena?, ¿podríamos hacerlo mejor?, ¿los resultados que obtenemos son adecuados?, ¿cuando nuestros alumnos se enfrentan al trabajo para el cual han sido preparados, están satisfechos con el proceso seguido (contenidos, metodología, actividades, instalaciones, prácticas...)? Por todo lo expuesto creo conveniente tener en cuenta la calidad en la formación y en la investigación.

LA CALIDAD EN OTROS SECTORES SOCIALES

Una educación de calidad implica adquirir unos compromisos, unas obligaciones que cumplir desde el principio hasta el final del proceso y, cómo no, el sometimiento a unos controles y a unos niveles de satisfacción de y para nuestros clientes finales. No vamos a entrar ahora en definir quiénes son los clientes, ni directos ni indirectos del sistema educativo, ni de los docentes ni discentes de los distintos niveles, porque, en el fondo, todos sabemos que la educación es como aquel cajón de sastre donde puede tener cabida todo lo que no sabemos dónde colocar.

La calidad es algo muy importante en las empresas privadas para poder subsistir, para poder continuar con una clientela fiel, para poder crecer, para prosperar,

para generar riqueza, bienestar... pero en la empresa pública empieza a adoptarse este modelo en el que la satisfacción del cliente debe tenerse en cuenta. No es conveniente trabajar por trabajar sin tener claro a dónde vamos y no lo que queremos conseguir; nadie nos podrá negar que le estamos dedicando tiempo a nuestro trabajo, pero debemos saber rentabilizarlo y obtener los mejores resultados.

Diversas administraciones públicas ya han puesto en marcha procesos de gestión de calidad para todos o algunos de sus departamentos o unidades. Antes de llegar a la educación podemos recordar que con el Real Decreto 95/2005 de 29 de julio (BOE de 3 de septiembre de 2005) el Ministerio de Administraciones Públicas (MAP) se propone como objetivo mejorar el nivel de eficacia en sus servicios. Contempla dos apartados importantes, de una parte define los objetivos de calidad en la prestación de los servicios a los ciudadanos, y de otra, establece los elementos necesarios para cumplir los objetivos anteriormente propuestos. De esta manera, se podrá realizar una evaluación continua con la intervención de los ciudadanos. Entre los programas que se van a desarrollar para implantar la calidad en la gestión de este Ministerio están: Análisis de la demanda y evaluación de la satisfacción de los usuarios, Cartas de Servicios, Quejas y Sugerencias, Evaluación de la calidad de las organizaciones, Reconocimiento y Observatorio de la calidad. Esta iniciativa tiene una importante dotación económica (800.000 • en los Presupuestos Generales del Estado para 2006) para las personas pertenecientes a unidades implicadas en temas de calidad.

LA CALIDAD Y LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LA REGIÓN DE MURCIA

En la Región de Murcia, concretamente en el Servicio de Formación del Profesorado, que depende de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Cultura, se ha puesto en marcha durante el presente curso 2005/2006 la implantación de un plan de Gestión de Calidad en la Formación Permanente del Profesorado.

Concretamente, este Servicio actúa según programaciones elaboradas a distintos niveles e intentando tener en cuenta las opiniones del mayor número de docentes, y las directrices emanadas de políticas gubernamentales sobre aplicación de Programas específicos (por ejemplo: los Programas Europeos, Prevención de Riesgos Laborales, Educación para la Salud, etc.) Se elabora un Plan trienal en el que se establecen un grupo de líneas prioritarias de formación para, posteriormente, pasar a desarrollar esa programación mediante otros planes más específicos cuya duración es anual, y que se denominan «Planes Regionales de Formación». La Formación Profesional recibe un tratamiento específico, por lo que se elabora un Plan de Formación Profesional cada año. Dentro de esta estructura se decidió hace tres años introducir el modelo de calidad en la gestión de la Formación Permanente del Profesorado.

Para la puesta en marcha de dicho plan se han realizado dos cursos de formación inicial para los Asesores de Formación de los Centros de Profesores y Recursos y

los destinados en el Servicio anteriormente citado implicados en la tarea. La primera actividad formativa se realizó durante el curso 2003/2004, a la que asistieron los miembros de los equipos directivos de los 9 Centros de Profesores y Recursos de la Región y algún asesor/a voluntario/a hasta completar aforo (30-35 personas), así como personal del Servicio de formación del Profesorado de la Consejería de Educación. A la finalización de dicha tarea se constituyó un Seminario Permanente para la implantación y control del programa de Gestión de Calidad. El segundo curso de Formación inicial se realizó durante el año académico 2004/2005 e iba dirigido para el resto del personal perteneciente a la red de Formación que no participó en la edición anterior.

Una vez recibida la formación inicial se continuó con el Seminario Permanente con la finalidad de implantar un modelo de Gestión de Calidad en este Órgano de la Consejería.

Se proponen doce procesos para poner en marcha, los cuales son elaborados por distintos grupos pertenecientes al personal que ha participado en los cursos anteriores. Dichos procesos se debaten en los distintos Centros de Profesores y Recursos de la Región y las aportaciones de dichos debates son tratadas en el seno del Seminario Permanente creado a raíz del primer curso realizado, con la finalidad de elaborar el manual de calidad de la formación del profesorado. Como no es una tarea sencilla, se decide poner en marcha durante el curso actual solamente los siguientes procesos: Información, Inscripción, Formación y Evaluación.

CAMBIOS EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO/ CAMBIOS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Todos los cambios en la formación tienen como objetivo mejorar el sistema educativo, pero no debemos olvidar que la formación de los docentes tiene dos grandes fases claramente diferenciadas: la formación inicial y la formación permanente.

Si investigamos para formar, podemos establecer nuevas modalidades de formar como formar para actuar. Actuar de manera inmediata en nuestro entorno laboral, para cumplir nuestros cometidos adaptándonos a los nuevos tiempos, con nuevos métodos y técnicas acordes al entorno social actual. Ahí está una de las funciones de la formación permanente del profesorado.

Merece la pena investigar para formar, porque es conveniente saber cómo deben ser y estar preparados los docentes del mañana, en qué competencias profesionales hay que reforzar los conocimientos, con el fin de que estén capacitados para enfrentarse adecuadamente a su tarea cotidiana. En los niveles anteriores a la universidad, los profesores se encargan hoy en día, de tareas intelectuales y administrativas, es decir, que además de impartir y preparar las actividades docentes, deben cumplir unos programas en unas fechas establecidas y otras funciones para las que no han sido formados y que, en otras épocas, las realizaban la sociedad o las familias (riesgos laborales, educación vial, educación para la salud, etc.). El profesor no conoce suficientes estrategias para actuar en situaciones que, cada vez son más frecuentes en nuestras aulas. Según la pedagoga Nora

Rodríguez (2005), en su libro ¿Quién manda aquí? «los padres han delegado la responsabilidad en la escuela pero no han dado la autoridad al profesorado».

En la enseñanza universitaria se lucha por centros con un nivel de excelencia y de calidad , y teniendo en cuenta que uno de sus objetivos es la formación de profesionales y la contribución al desarrollo de una investigación generadora de nuevos conocimientos, es conveniente que haya investigación para que se pueda progresar, porque no hay que olvidar que muchos adelantos que tenemos en esta sociedad del bienestar proceden de la investigación y su difusión. Pero otro gran objetivo de nuestras universidades es el de la enseñanza y para esto cobra mucha importancia el proceso de selección de profesorado. Quizá, como opina Carlos Berzosa (2006), Rector de la Universidad Complutense de Madrid, «actualmente hay buenos docentes, pero el problema de la docencia universitaria es que no se valora socialmente y por el contrario se valoran más artículos, entrevistas científicas, conferencias y ciclos de ponencias, que la labor de transmitir conocimientos. Un reto sería una mejora en la docencia, y que se desarrolle en el alumno un espíritu más participativo, que se implique en el aprendizaje de conocimientos».

La investigación en la docencia no universitaria se puede observar en los proyectos de Innovación e Investigación que suelen ofertar las distintas administraciones educativas. Además de esta convocatoria, hay otra en la que pueden participar profesores no universitarios con profesores universitarios y ya, como espacio en el que se fomenta la investigación educativa están todas las convocatoria que abarcan el ámbito universitario.

Si pasamos al campo de la formación universitaria y, teniendo en cuenta los cambios que se están produciendo por la inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior, podemos resaltar cambios en los alumnos y en los planes de estudios de Magisterio. En concreto, en Educación Infantil, sería conveniente, como dice Antonio Moreno (2005), en su escrito, La formación del profesorado. Expectativas y retos, *...la formación del profesorado deberá estar fundamentada más en las competencias que en los contenidos curriculares, que cada vez van teniendo un valor más cambiante por la propia evolución de los pueblos y de los medios al alcance de todos. Repensar la escuela, el instituto y la universidad es un requerimiento ineludible para que las propuestas educativas sean exitosas...* Continúa por un equilibrio entre saberes, métodos y prácticas docentes. En cuanto al saber nos recuerda a Einstein, profundizando en un saber no muy amplio pero sí esencial. En cuanto a los métodos, resalta los que impulsen el trabajo creativo en las aulas, en definitiva, los que capaciten para la convivencia en torno al trabajo compartido. En cuanto a las prácticas, serán piedra angular para que nuestros alumnos detecten sus condiciones para el desempeño de la docencia, y en las que puedan adquirir soltura y recursos para su posterior aplicación y en la obtención de resultados satisfactorios en las tareas propias del profesorado.

Una vez analizada la formación de calidad ante el reto europeo en la primera parte de esta Comunicación, nos vamos a centrar en la capacitación que, a nuestro entender y nuestra experiencia debería poseer un futuro maestro de la especialidad de Educación Infantil.

Hemos comentado al comienzo de nuestra comunicación los acuerdos de Bolonia, pero la armonización de los sistemas educativos universitarios europeos con el fin de que todos ellos tengan una estructura homogénea de títulos de pregrado y postgrado, una valoración de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, calificaciones, estructura de titulaciones y formación continua ya quedó reflejada en el Tratado de Constitución Europea en el capítulo V, sección 5ª, artículo III/282, dedicado a Educación, en él se incentivaba la cooperación de los Estados miembros apoyado y complementado por la acción de éstos, por ello se hace hincapié en puntos como:

- Favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los periodos de estudios.
- Incrementar el intercambio de información y experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas educativos de los Estados miembros...

Nuestro país, dentro de la Europa de las Naciones, viene aportando trabajos en el proceso de Convergencia Europea y en el Espacio Universitario Europeo, de hecho, la L.O.U. en su Título XII, da el espaldarazo a dicho proceso y nos recuerda no solo que el cambio ha de ser normativo, sino que debemos esforzarnos por reforzar inclusive y cambiar nuestras metodologías, y así afianzar la competitividad internacional de nuestra enseñanza e investigación y adaptarla a la nueva sociedad en las que nosotros y nuestros alumnos nos encontramos inmersos.

¿CÓMO DEBERÍA SER LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL?

ANTECEDENTES.

La Educación Infantil y su modelo experimental como método formativo que ayude al alumno desde la reflexión a utilizar la facultad de pensar y deducir sus ideas está presente en los modelos educativos desde tiempos remotos.

Pero sin alejarnos mucho en el tiempo ya en la 2ª República la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.) rompe con el academicismo y la religiosidad imperantes en el modelo tradicional de enseñanza, para que desde una formación laica de tintes europeístas entroncar con nuevas metodologías activas, siendo conscientes de la importancia en la formación de ciudadanos libres y democráticos desde edades tempranas a través de un «currículum» y una pedagogía eminentemente infantil y adaptados ambos a dichas edades.

La educación infantil en los sistemas educativos y la presencia de las CC.SS. en los mismos.

La ley de 1970 supuso una inflexión dentro de la educación de nuestro país. Se le da importancia a la Educación Preescolar y se esboza un currículum en que nuestra área recibe el nombre de Experiencia Social y Natural y en ella se pretende introducir a los alumnos en el entorno y en la sociedad.

Veinte años después, en base a los cambios políticos y sociales, a la integración

de España en la C.E. en nuestro sistema educativo se producen cambios sustanciales que afectan al área de Ciencias Sociales, que adquiere mayor entidad dentro del propio sistema educativo.

Doce años más tarde, con un gobierno conservador surge una nueva ley denominada Ley Orgánica de Calidad de Educación (L.O.C.E.), la cual, para la formación de nuestros alumnos, supone un retroceso, tanto a nivel de nuestra área, como de la propia estructura del sistema educativo, dividiéndose la etapa de educación infantil en dos periodos que abarcarían un preescolar de tipo asistencial desde los 0 a los 3 años y una etapa de Ed. Infantil desde los 3 a los 6 años.

Actualmente estamos en un proceso de reforma educativa que vuelve a darle mayor entidad, tanto a nuestros contenidos curriculares como a la propia etapa de educación infantil. Dicha ley es la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) y está en proceso de desarrollo.

1. La formación de Ciencias Sociales en un profesor de Educación Infantil.

Aprovechando el momento político y los nuevos cambios en los sistemas educativos europeos deberíamos hacer una reflexión acerca del nuevo marco en que sería conveniente formarse e integrarse la formación de los futuros maestros de E. Infantil.

En primer lugar, la propia Ed. Infantil como etapa del sistema educativo y ateniéndonos a las Ciencias Sociales, debe tener un currículum con finalidades, objetivos, metodologías y estrategias didácticas y evaluación de los procesos formativos.

En el ámbito universitario se debe disponer de unos contenidos curriculares que introduzcan al alumno a través de los conceptos espaciales y temporales en los agentes sociales para que el profesor sea capaz de enseñar al alumno todo aquello que configura su realidad física y social a través de sus experiencias, sus relaciones e intereses – un conocimiento de las disciplinas sociales que le ayuden a establecer y conocer las relaciones fluidas con los grupos sociales a que pertenecen, que formen ciudadanos que se desenvuelvan en la sociedad plural y democrática en que viven, que desarrollen el gusto por lo bello y lo estético, el amor al patrimonio artístico y ambiental y que sepa utilizar el pensamiento crítico, es decir, que el alumno sea capaz de autoformarse como un alumno culto con todo lo que ello comporta.

Para ello contará con unos métodos formativos propios específicos de nuestra área educativa, con una fundamentación científica disponiendo de hipótesis educativas y formativas propias y con su especifidad.

El profesor que imparta Ciencias Sociales en el ámbito universitario debe tener también una serie de conocimientos psicopedagógicos, pero aplicarlos en base a unos adecuados conocimientos disciplinares, debe ayudar y enseñar al alumno a pensar y reflexionar, a que sea capaz de conocer y plantear proyectos y centros de interés de tipo social y ambiental en torno a los intereses de la infancia. Esto nos llevará a una respuesta dialéctica en función del niño que aprende y al sujeto que enseña.

Pero no es fácil aunar los distintos sistemas educativos de los países que conforman la U.E. con distintos currículos, metodologías, estrategias de enseñanza-aprendizaje, aunque tengamos antecedentes con programas como los Erasmus, Leonardo, Sócrates... que han inducido a movimientos entre los distintos estudiantes y universidades de diferentes países.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Por ello, nuestro reto debe centrarse en esta nueva ocasión en que se nos presenta la elaboración de unos nuevos currículos y programas que conformarán el grado de la formación de los maestros que tengan coherencia, máxime los de Ed. Infantil, etapa siempre denostada, cuando habría que recapacitar y reflexionar en la importancia que tiene en la formación de un ciudadano dicha etapa, pues es la base de la formación y educación del resto de las distintas etapas educativas y de la integración de nuestros alumnos el día de mañana en la sociedad como ciudadanos críticos, democráticos y tolerantes que sean capaces de cuestionarse con criterio todos aquellos acontecimientos en los que se vean implicados e intentar construir un mundo más justo y con menos desigualdades que el mundo actual

REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS

BERZOSA, C. (2006): La sociedad española sigue apostando por la universidad pública. *Muface nº 201,* pp. 32-33.

RODRÍGUEZ, N. (2005): *¿Quién manda aquí?*, Barcelona: Juventud.

MORENO, A. (2005): La formación del profesorado: expectativas y retos. *XX Semana Monográfica de la Educación.* Madrid.

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA EDUCACION INFANTIL, CON LA INVESTIGACIÓN DE FONDO (CICLO 3-6 AÑOS)

Antoni Gavaldà
antoni.gavalda@urv.net

Universidad Rovira i Virgili, Tarragona

LA EDUCACIÓN INFANTIL, VISTA DESDE EL ÁREA SOCIAL

El bloque social es una de las áreas que constituyen la formación de buenos profesionales de la Educación Infantil. Con todo, es usual que, en un diálogo con profesores en ejercicio de este ciclo educativo, los puntos de confluencia que más destaquen sean los referidos a lengua, psicomotrocidad y, en menor medida, a cuestiones matemáticas, quedando relegada la comprensión social como complemento en muchos casos, pero con entidad más que dudosa en los planteamientos del currículum. Quizás la sobrevaloración de algunas disciplinas apuntadas sea debida a un mimetismo del ciclo de Primaria, que ha implicado que estos componentes – lengua y matemáticas- sean la base fundamental de la estructura educativa de años posteriores. De forma parecida sucede en la formación inicial de profesores, a partir de ideas y prejuicios asumidos por los alumnos, centrados en no intuir demasiado lo que realmente van a trabajar y aprender en Magisterio desde una disciplina que a menudo ven alejada de sus intereses profesionales, y sólo en algunos casos complementaria de su propia expectación ante la novedad. Éste es el panorama sintético, pero real, de lo que hemos podido comprobar.

¿Por qué suceden estas apreciaciones? podríamos preguntarnos, en aras de un intento de mejora. Las respuestas, más intuitivas que propiamente de análisis, pasan por diversos parámetros, tres de los cuales presentamos ahora en reflexión:

a.- El bloque social en Educación Infantil, en general, se presta a quedar desdibujado en el currículum, si no adquiere una solidez conceptual propia. Con ello significamos que ha de ser el mismo profesorado, altamente preparado, el que ha de asumir e interpretar la carga conceptual que conlleva

el área social. Las preguntas que deberíamos hacernos pasarían por: ¿Podríamos enseñar en este ciclo educativo sin el área social? ¿Qué aporta y qué debería aportar el área social? Obviamente serán preguntas de respuesta abierta, alguna de las cuales intentaremos responder.

b.- De las tres áreas de Educación Infantil, las de Identidad y autonomía personal y la de Comunicación y lenguajes tienen perspectivas más visibles que el área del Medio natural y social[1]. Efectivamente, desde una apreciación economicista de la enseñanza hay unas áreas que abordan unos conocimientos más mensurables, siendo el caso más visible el de la lengua. Las preguntas que conllevan aparejadas serían: ¿Podríamos enseñar lengua en este ciclo educativo sin un componente social incorporado? ¿Si únicamente la enseñanza se basase en materias instrumentales, fomentaríamos alumnos en reflexión?

c.- A nivel social todavía existe en algunos círculos la percepción, más o menos declarada, de que la Educación Infantil es la ayuda o suplencia a una educación familiar que por motivos de trabajo de sus padres no puede realizarse en el seno familiar, sin atinar en el componente formativo de relación y socialización del alumno[2]. La pregunta que necesitaría una respuesta en amplitud sería: ¿Podría asumir un alumno de Educación Infantil un aprendizaje que fuese social sin relación social incorporada?

UN CURRÍCULUM PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Un programa de mínimos para la formación de maestros competentes en didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil debería pasar por un trabajo serio en las aulas de Magisterio, en una serie de variables teóricas y prácticas, de análisis y de ejecución, comprendidas ambas en un proceso de vasos comunicantes, interrelacionadas[3]. Ello implicaría que la teoría debería tener su expresión definitiva en la práctica, y la práctica reflexiva su sustento y forma de abordar los problemas a partir de la teoría[4]. Con este planteamiento es de difícil comprensión entender, por tanto, la circunstancia de alumnos sin una asistencia efectiva a las clases

[1] Las áreas en catalán son Descoberta d'un mateix, Descoberta de l'entorn natural i social, i Intercomunicació i llenguatges. *Currículum Educació Infantil*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1993.

[2] Hay diversas reflexiones en este aspecto. Una de las más atinadas nos la proporciona F TONUCCI: «La verdadera reforma empieza a los tres años», en *Investigación en la Escuela*. Núm. 33 Diada Editora. Sevilla, 1997.

[3] Hay abundante literatura al efecto desde hace muchos años. PÉREZ SERRANO, Martina: *La formación práctica del maestro*. Editorial Escuela Española. Madrid, 1988, referida a cuestiones generales; *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1989, en cuestiones más específicas; RODRÍGUEZ LÓPEZ, José María: *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Huelva, 1995; SEGOVIA PÉREZ, José: *Investigación educativa y formación del profesorado. Primaria y Secundaria*. Ed. Escuela Española. Madrid, 1997, especialmente el capítulo VI, «La investigación educativa y la formación permanente del profesorado en los centros de Educación Primaria y Secundaria»; MARCELO, Carlos: Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos. Ed. Universidad de Sevilla, 1989, especialmente el apartado «Etnografía e investigación-acción» p. 125 y s., y muchos otros.

[4] Sobre el concepto de práctica reflexiva es interesante PERRENOUD, Philippe: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. Barcelona, 2004, p. 87 i s. Muy válido el capítulo: «¿Es posible formar para la práctica reflexiva mediante la investigación?

prácticas de las materias didácticas, formándose únicamente en formulaciones abstractas y teóricas sin proyección en la práctica cotidiana[5].

En consecuencia, un currículum de formación de profesores en didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, atento a la necesidad educativa y sobre todo a la implicación social, debería formularse en sesiones teóricas y prácticas. Con ello, somos conscientes de que no señalamos nada nuevo sobre cómo se articula en algunas facultades[6]. Lo que aquí y ahora pretenderemos será mostrar cómo podrían contemplarse las prácticas de aula en la DCS para Educación Infantil, entendidas no sólo como la culminación o el complemento de un bloque teórico, aspecto en el que normalmente se incide, mayoritariamente, para demostrar la bondad y aplicabilidad de la teoría, sino como modelo social para extraer la estructura teórica necesaria para la formación y autoformación de futuros maestros creativos, en temas sociales. Un currículum basado en esta segunda forma de trabajar, entendemos que entra de lleno en la temática investigativa, cuestión del todo necesaria que lleva a replantear la teoría y la propia práctica, y más en un proceso de cambio sobre la forma de enseñar y sobre todo la de aprender.

Obviamente, para abordar una práctica reflexiva no existe ni un programa uniforme que pueda darse como modelo ni una única manera de presentarlo. Consciente de este planteamiento, el programa de trabajo que planteamos podría ser uno de tantos, articulado, eso sí, desde la práctica buscando la complejidad y el sustento teórico de las disciplinas referentes en conexión con el currículum prescrito, buscando puntos de encuentro para un aprendizaje eficaz, crítico, en permanente revisión[7].

El programa de la asignatura que plantearíamos pasaría por incluir las siguientes variables:

a.- Comprensión de qué es y qué persigue la Didáctica de las Ciencias Sociales.

b.- Idea global, sintética, de la estructura y desarrollo de las ciencias referentes que conforman las disciplinas de las que se nutre la DCS. Las disciplinas sociales que se trabajarían serían la Historia, la Sociología, la Antropología, la Economía, la Geografía y la Ciencia Política[8].

[5] MARCELO GARCÍA, Carlos: *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Ed. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia- CIDE- Madrid, 1992. Es interesante el anexo 1 «Inventario de problemas de enseñanza» que aunque preparado para profesores de otros niveles tiene una carga muy clara de tomar conciencia de dónde se está.

[6] Para el caso de la Universitat Rovira i Virgili sería válida la consulta de GAVALDÀ TORRENTS, Antoni: «El coneixement del medi social a l'Educació Infantil», a *Comunicació Educativa*. Núm. 7. Ed. Àrees de Didàctiques Específiques de la URV/ Moviments de Renovació Pedagògica del Camp de Tarragona, Tarragona, 1994, pág. 17-20.

[7] La preocupación no es exclusiva de este campo. Basta mirar los resúmenes del libro 2º *Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona, 2002, para comprobar que la preocupación para crear espacios de formación en el aula universitaria está en el candelero.

[8] No indicamos nada nuevo. Conocido es el currículum inglés aportando la enseñanza social de la historia a Educación Infantil. Una elaboración interesante, aunque en formato muy repetitivo es la obra americana Science for the Young Child, traducida al castellano, Sara THROOP: *Actividades preescolares Ciencias Sociales*. Ediciones Ceac. Barcelona, 1987, 6ª. Edición. El libro presenta un desglose de actividades –algunas claramente inapropiadas según nuestra mentalidad- en las disciplinas de Antropología, Sociología, Geografía, Historia, Ciencia Política y Economía. Un buen material, a posar de los años, para determinar la estructura de la ciencia sería el de GROSS, Richard E; MESSICK, Rosemary; CHAPLIN, June R. y SUTHERLAND, Jack: *Ciencias Sociales. Programas actualizados de enseñanza*. Editorial Limusa. Mexico, 1983.

c.- Diferenciación conceptual, a partir del currículum, desde la base social, de los contenidos en hechos y conceptos, en procedimientos, y en actitudes y valores para el ciclo en cuestión.

d.- Base de lecturas específicas del ciclo, que muestren aspectos generales de estructura que sirvan para enlazar la teoría con la práctica en modelos ya experimentados, en situaciones nuevas de trabajo, y en otras en que el área social pueda y deba incidir.

e.- Trabajo práctico, de síntesis, del diseño curricular para discernir en los diversos contenidos cuáles tienen un componente social. Clasificación en base a las ciencias referentes que los sustentan. Comprensión de dónde surgen los contenidos sociales del área y desarrollo de las posibilidades educativas que puedan generarse.

f.- A partir del currículum de Educación Infantil, formulación de diseños prácticos de unidades de trabajo desde las diversas disciplinas sociales, construyendo procesos simulados aplicables al aula. En el modelo debería quedar fijado: el aspecto temático a trabajar, de forma general; la disciplina social que lo sustenta; el contenido base; el objetivo a conseguir; la distribución temporal necesaria; el desarrollo previsto de cómo articular el proceso; los materiales necesarios para la práctica; y la forma prevista de evaluación de los alumnos. Formulación de prácticas desde interrelaciones sociales.

g.- Aplicaciones prácticas de diseños didácticos, preparadas por los alumnos de Magisterio, desde las disciplinas sociales, dirigidas a alumnos de Educación Infantil.

h.- Valoración crítica de los modelos prácticos aplicados por los estudiantes de Magisterio de la especialidad con los alumnos de Educación Infantil. Análisis de lo acaecido, del diseño y de los logros en una clase real, con alumnos de Educación Infantil.

Obviamente los tres apartados finales –f, g y h- aportarían una reflexión formativa de calidad y contraste para el alumno de Magisterio de Educación Infantil, ya que se analizarían y pondrían a discusión las cuestiones básicas de un futuro profesional: el de saber hacer, el de saber aplicar y el de saber aprender desde la práctica. Partiendo de esta estructura, la investigación desde la práctica estaría servida[9].

LAS PREVISIONES Y LOS RESULTADOS DE UNA PRÁCTICA DIDÁCTICA ACTIVA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES. NUEVOS CAMPOS DE INVESTIGACIÓN

El análisis de prácticas reales de clases de las Ciencias Sociales es una fuente de

[9] Hay diversa bibliografía al respecto: PERRENOUD, Philippe: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. Barcelona, 2004, p.30 y s. aborda un concepto interesante de práctica reflexiva: reflexionar durante la acción y reflexionar sobre la acción. En el ámbito de formación inicial son interesantes las tesis doctorales, inéditas, presentadas en la Universitat Autònoma de Barcelona de Cecília Llobet i Roig: *La formació inicial dels mestres d'Educació Primària de la UAB en Didàctica de les Ciències Socials. Un estudi de cas.* (2004) y la de Carlos Augusto Lima Ferreira: *A formação e a prática dos professores de História: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil* (2004).

investigación poco explotada en nuestro entorno para la formación de los mismos profesionales. Ello es curioso, ya que si atendiéramos a la afirmación de Vygotski, la práctica es la prueba de fuego de cualquier teoría. Sí lo es, en cambio, el análisis de lo que denominamos prácticum.

Hemos indicado en el apartado f anterior un trabajo específico de formulación de unidades de trabajo, aplicables a alumnos de Educación Infantil. Es lo que hemos señalado como el saber hacer, ya que se combinan y fusionan diversos frentes esenciales (hasta ocho):

1.- El enunciado de secuencias o preguntas de contenido específico, cuando por regla general los alumnos plantean cuestiones de largo alcance, generalistas.
2.- El perfil de concretar la ciencia social, con lo que implica de precisión y de distinción entre ellas, no siempre resuelto con facilidad.
3.- Fijar un contenido base de trabajo, adecuado a la edad de los alumnos, con la dificultad que representa distinguir lo estrictamente necesario.
4.- Delimitar el objetivo a conseguir, cuestión que facilita el eje central del trabajo frente a otros posibles enunciados que comportarían finalidades diferentes.
5.- Concretar la forma de abordarlo, sabiendo que podría tener diferentes enfoques.
6.- Asumir la temporalidad de cada secuencia –ajustada, en el caso que nos ocupa, siempre a la sesión de como máximo una hora-.
7.- Determinar la forma de plantear la sesión, con lo que significa de pensar y escribir previsiblemente los cauces por los que se vislumbrará la sesión, añadido al ejercicio de perfilar las posibles y previsibles variaciones.
8.- Fijar los materiales de ayuda, aspecto que implicará la derrota de la improvisación.
9.- La forma de prever la evaluación, como un componente más del diseño, sin sorpresas de última hora.

La teoría, en el modelo de trabajo presentado, indiscutiblemente va unida a la práctica. De poco serviría el planteamiento esbozado anteriormente sin una práctica real, ya que quedaría como simples ejercicios de teoría. De ahí deriva el planteamiento del apartado g, el de las aplicaciones prácticas.

Ciñéndonos únicamente a las actividades de aprendizaje, el potencial que podemos desarrollar con los alumnos de Magisterio es amplio, ya que el diseño buscará la plasmación en una realidad con alumnos concretos. Sobre una programación previamente conocida por la tutora de aula, los alumnos de un curso de Educación Infantil determinado –P3, P4 o P5- acceden a una clase donde una alumna de Magisterio del grupo que ha preparado la práctica hará de profesora, con el apoyo de otra alumna que hará de complemento. La secuencia contempla la realización preparada en el apartado f . La práctica será la concreción del saber aplicar, y servirá para ejecutar el diseño y para comprobar que casi nunca un diseño se ajusta totalmente a lo previamente preparado, pero que las previsibles desviaciones a una secuencia generan muchas más posibilidades de éxito que una improvisación.

El último estadio de una práctica realizada por un futuro profesional será el de

recapacitar en grupo sobre lo realizado en el momento que se ha trabajado con los alumnos. Aun cuando el análisis puede y debe reflejarse en muchos campos, hay dos aspectos a los que desde la óptica social deberíamos prestar atención: ¿El objetivo se adecuó a la previsión? ¿El contenido social se adquirió en su amplitud y fue asumido por la mayoría de los alumnos? Dilucidar estos aspectos, en perspectiva de clase, significa la máxima expresión de análisis porque confluyen, cuando menos, seis y cinco variables, respectivamente[10].

En el plano de la evaluación del desarrollo profesional, se necesitaría responder[11]:

1.- Identificar necesidades: ¿El proceso de identificación –contenidos/ objetivos- fue adecuado?
2.- Determinar prioridades: ¿Se establecieron adecuadamente las prioridades? ¿Existe una forma de hacerlo más fácil? ¿Cómo lo hemos hecho?
3.- Diseñar el programa: ¿Se podría haber diseñado de otra forma? ¿Qué diseños alternativos había?
4.- Desarrollo de la secuencia: ¿Qué factores influyeron en la actividad, sin haberlos previsto?
5.- Control de la secuencia: ¿Se desarrolló de forma eficaz?
6.- Evaluar la unidad: ¿De qué otra forma podríamos haber evaluado?

Y en el plano de contenido social, sería del todo válido responder:

1.- Sgnifica precisar si el apartado de ideas previas, en perspectiva social, estuvo bien planteado y ejecutado.
2.- Implica observar los puntos fuertes y débiles del propio acto didáctico, tema que forma extraordinariamente al alumnado, e implica que éste se adentre en la finalidad de saber cuestionar, como ejemplificación realista en todo proceso de enseñanza–aprendizaje.
3.- Determina que puede que se haga necesario reformular los contenidos sociales previstos.
4.- Cuestiona que se observen las dificultades de encaje de la materia social, que puedan haber surgido, con la preparación de la clase.
5.- Precisa y puede representar que la base teórica de la ciencia social no esté de acorde con las necesidades de los alumnos.

Realizado este proceso de recapitulación, se puede derivar hacia una corrección en uno o diversos campos. Enlazaría con el revulsivo para la mejora educativa, en aras de buscar una calidad compartida[12].

[10] No se incluyen cuestiones de saber estar en el aula, de movimiento, de lenguaje, de control, de formas de presentar los diálogos, de forma de trabajar,...

[11] Es una adaptación de MARCELO GARCÍA, Carlos: *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Ediciones Universitarias de Barcelona. Barcelona, 1999, 2ª. ed., p. 242.

[12] Dos ejemplos pueden servir para lo que indicamos. En la República, específicamente en Cataluña, la discusión metodológica alcanzó, en algunas graduadas, un alto nivel. En unos casos tenemos constancia de las libretas de prácticas del maestro, anotando todo lo que había realizado día a día, y remarcando lo que había salido bien y lo que no había salido tan bien. En este último caso, aportaba posibles soluciones de enmienda. En otros casos, en escuelas graduadas, tenemos constancia de que los maestros entraban en la escuela un tiempo antes que los niños, y que había reunión diaria de los profesores. Estes llevaban un esquema de lo que tenían previsto realizar a lo largo del día. En la sesión, el director indicaba a un profesor concreto lo que había programado para una hora determinada, y éste presentaba la clase prevista ante sus compañeros, los cuales asentían o matizaban el enfoque, el vocabulario y el nivel que proponía.

EJEMPLOS DE CONTENIDOS SOCIALES TRABAJADOS CON ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Las prácticas preparadas por los alumnos de Magisterio de Educación Infantil han sido diversas, según el punto de referencia del diseño en el que se fijaban, y el objetivo que se planteaban. Las prácticas didácticas, por lo que llevamos indicado, han sido el puntal de revisión de la teoría, desde la misma comprensión científica de la disciplina hasta su imbricación en el diseño curricular a aplicar. Las prácticas de aula han representado, por tanto, la unión de la propia ciencia social con la aplicación efectiva al aula, y han aportado un acercamiento de los dos dominios para una programación eficaz. Han sido la culminación del proceso de aprendizaje, llevado al extremo que interesa: saber el cómo y el porqué debe realizarse una actividad de aprendizaje del área social en función de unos contenidos preparados, y revisar la acción desarrollada con alumnos reales para observar si los enfoques eran adecuados o no, para reformular propuestas de renovación o adecuación. Ambas cuestiones, en su grado máximo, se han enmarcado en un proceso totalmente investigativo.

Las prácticas didácticas se han diseñado enlazando la ciencia social en cuestión con el diseño catalán. Los objetivos de aprendizaje de las prácticas didácticas de Ciencias Sociales con alumnos de Educación Infantil respondían a particularidades de diversas ciencias:

- Antropología: familiarizar a los alumnos con otras culturas y ayudarlos a entender mejor la suya.
- Sociología: mostrar el papel que desarrollan las personas en su trabajo y entender las relaciones que se entremezclan con ellos mismos.
- Economía: subrayar la interdependencia de las personas respecto a sus bienes esenciales y los servicios.
- Ciencia política: introducir al grupo en los procesos básicos de gobierno de la clase, y en las responsabilidades que se deben asumir para un funcionamiento acorde a las necesidades.
- Historia: trabajar aspectos de sentido del pasado y de la relación con el presente, con aportaciones a posibles futuros.
- Geografía: ampliar el dominio y la amplitud de espacios.

Las prácticas preparadas por los alumnos de Magisterio han sido diversas, conforme el punto de referencia del diseño en el que se fijaban, y en el objetivo que se planteaban. Veamos algunas de las prácticas planteadas, y en algunos casos realizadas:

Antropología: mediante la base de un espejo, en un juego de órdenes, mímica y sentimientos, se familiarizaba a los niños con otras culturas y se reforzaba la propia; a partir de la fiesta del aniversario de un alumno se experimentaban modelos culturales diferenciados; a partir de la leyenda de sant Jordi se trabajaba para que entendiesen la tradición del día, todo ello complementado con el rol de diversos personajes ...

Sociología: percepción de lo que nos ofrecen determinados trabajos; comprensión

de la necesidad de poder salir de la escuela con absoluta seguridad respecto a la circulación, en un trabajo en que se involucrará a profesionales y donde se aprenderán algunas normas de circulación básicas; a partir de un hipotético viaje se pretende que comprendan y den el valor que corresponde al trabajo de una serie de personas; interacción entre diversos trabajos y utensilios utilizados, empezando por los trabajos de los padres; planteamientos para acelerar la relación de confianza con alumnos recién llegados...

Economía: dificultades de compra de productos escasos; trabajo cooperativo para conseguir un producto; necesidad de pagar a las personas por unos servicios como compensación por su trabajo; a partir de material preparado en unos rincones de aula se analiza el circuito de cómo llega un determinado producto a cada casa, complementado con una visita a un proceso de elaboración; habilitación de un espacio de compraventa, observando la dificultad de abastecer un mercado; trabajos de intercambio a través de la pregunta: ¿y tú, qué me das a cambio?...

Ciencia política: juego de interacción para enseñar a respetar órdenes a alumnos cogidos por las espaldas, con los ojos vendados, buscando que aprendan a colaborar y a respetar unas normas dadas; aprender a repartir los cargos desde un juego en formato de cuento; aprender a decidir mediante los votos emitidos por ellos mismos para salidas, realización de actividades, etc. respetando las mayorías; ejercicios para aprender a respetar órdenes y turnos; confección conjunta de unas reglas para un fin específico y cumplirlas...

Historia: trabajar el sentido de pasado y presente con juegos sobre antes y de ahora; a partir de un cuento donde aparezcan relaciones de parentesco, visualizado a través de un mural colectivo, incorporación de los elementos familiares más próximos; clasificaciones temporales de pasado-presente basándose en fotografías familiares; representaciones de pasado-presente-futuro a partir de una televisión en formato de guiñol, con botones de colores diferenciados; formas de viajar de ayer y hoy; manipular objetos reales o mediante ampliación de láminas clasificándolos según corresponda con criterios de ayer-hoy, antiguo-moderno; ejercicios de simultaneidad y sucesión, con ordenación de secuencias; ejercicios de comprensión del calendario...

Geografía: experiencia de un viaje, en formato de cuento narrativo, donde se formulan preguntas sobre la vivienda, el calzado, el baile, el vestido, la gastronomía; visita reflexiva a un lugar no frecuentado -al puerto, a una granja, a una explotación agrícola...-, para posteriormente en el mural de la clase, colocar materiales realizados por los alumnos para recordar significativamente su comprensión; ejercicios de ampliación de espacios escolares y extraescolares: mar/tierra, etc.; la interpretación de símbolos...

SUGERENCIAS PARA UNA EVALUACIÓN INVESTIGATIVA DESDE LA PRÁCTICA

Los resultados de una práctica reflexiva en un grupo clase pueden ser excelentes, buenos o mediocres según el nivel de autoexigencia con el que nos enfrentamos,

profesores y alumnos. A mayor nivel de demanda por ambas partes, el posible éxito siempre podrá alcanzar cotas más altas. Un éxito que no prejuzga que un formador interesado en la práctica forme futuros enseñantes reflexivos.

Siguiendo a Philippe Perrenoud[13], quien ha fijado diez desafíos para formar a enseñantes reflexivos, en aspectos que pueden servir tanto de base para diseñar prácticas como posteriormente para una evaluación, nos quedamos con unos cuantos a modo de resumen. Estos elementos, globalmente, presentan aspectos de gran calado. Aquí nos interesaría remarcar los tres siguientes, como punto de encuentro para una formación inicial de futuros profesores de Educación Infantil, a partir de las experiencias de clase:

a) «Trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas sin descalificarlas».
b) «Partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar».
c) «Combatir las resistencias al cambio y a la formación sin menospreciarlas».

Y esto lo asumimos así, porque entendemos que la Universidad es el espacio básico para la reflexión. Opinamos que debemos trabajar junto con los actores –futuros profesores- para hacer comprender que los grandes discursos y reflexiones deben bajar a las realidades, y éstas son, indiscutiblemente, las prácticas pensadas y articuladas con un sentido que aporten compromiso y coherencia social.

[13] *Desarrollar la práctica* ... Ob. cit. Barcelona, 2004, p. 164.

FORMAR PARA COMPLEJIZAR EL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN CIENCIAS SOCIALES. RESISTENCIAS Y OPORTUNIDADES

Nicolás de Alba Fernández
ndealba@us.es

Universidad de Sevilla

COMPLEJIZAR EL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN CIENCIAS SOCIALES

El modo en que los profesores se relacionan con el conocimiento que es objeto de su trabajo es un problema fundamental de investigación en el seno del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Este conocimiento ha procedido tradicionalmente de las dos disciplinas científicas básicas de referencia -Geografía e Historia- entendidas, además, como independientes por lo que, en la práctica, sus contenidos se han trabajado de un modo separado.

Este hecho, junto con otros que tienen que ver con el proceso de construcción histórica de la disciplina escolar de Ciencias Sociales así como otros condicionantes relacionados con la configuración de la escuela en su conjunto, han influido de un modo decisivo en el tipo de conocimiento escolar que habitualmente se construye en la clase de Ciencias Sociales. De esta manera, podemos decir que se trata de un conocimiento con unas características muy bien definidas por lo que algunos autores han dado en llamar el *código disciplinar* (Cuesta, 1998) y que se pueden resumir en: arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo[1]. Así, en la práctica, los conocimientos trabajados en Ciencias Sociales han estado muy pegados a concepciones muy tradicionales de las disciplinas científicas de referencia en las que se valora lo pasado como un valor intrínseco, destinado fundamentalmente a la construcción de identidades nacionales y a la formación de las élites sociales a través del ejercicio fundamental de la memoria. Por lo demás, este modo mayoritario

[1] Es cierto que el autor citado define estas características en función del *código disciplinar* de la Historia escolar. Aún así, entiendo que la potencialidad explicativa de su aportación es tal que puede ser aplicada a todo el ámbito de las Ciencias Sociales.

de concebir el conocimiento escolar que es propio de las Ciencias Sociales, goza con una extraordinaria solidez y resistencia al cambio y se encuentra muy asentado en las rutinas de los profesionales que se dedican a la docencia en el seno de este área.

Sin embargo, las nuevas realidades y problemas que afronta la humanidad en este inicio de milenio demandan, cada vez más, un conocimiento escolar más complejo (García Díaz, 1998) que tenga como objetivo fundamental la formación de ciudadanos capaces de enfrentar y resolver nuevos problemas sociales del mundo en el que les ha tocado vivir (Audigier, 2001; García Pérez, 2005). Las características de este conocimiento tienen que ver, por un lado, con los referentes que se tienen en cuenta para su construcción. De este modo, se pasa de una consideración de las disciplinas científicas tradicionales como únicos referentes a la inclusión de otros elementos como puedan ser las ideas de los alumnos, otros conocimientos socialmente organizados[2], o la problemática socioambiental relevante. Por otro lado, esta consideración del conocimiento escolar también influye en el modo en que se organiza y secuencia el conocimiento. Así, las propuestas más clásicas de carácter lineal, aditivo o narrativo pueden dejar paso a otros modos de organización del conocimiento más novedosos que cuentan con cierta tradición en el Área de Ciencias Sociales en nuestro país, ya sea en torno a los denominados conceptos clave (Benejam, 1999) o en relación a problemas[3]. Por lo demás, estas propuestas de conocimiento escolar permiten secuenciar el contenido en hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo, que están en completa sintonía con concepciones del aprendizaje de carácter constructivista.

ALGUNOS PROBLEMAS PROFESIONALES

Sin embargo, cambiar las prácticas que se dan en el seno de la escuela es difícil. Tras múltiples intentos de reforma, estamos prevenidos de que la introducción de modificaciones de cualquier tipo en las rutinas habituales de la institución escolar es una empresa muy compleja que, en la mayoría de las ocasiones, termina en cambios de carácter leve o puntual que raramente rompen las sólidas estructuras que constituyen la cultura escolar llegando a introducir auténticos avances. Las razones de esta resistencia son muy complejas. Podríamos decir que la escuela es un producto socio-histórico de gran complejidad y que tiende a la perpetuación de sus propias estructuras y rutinas (Viñao, 2002).

Por lo demás, como ya se ha dicho, quizá uno de los elementos más resistentes al cambio dentro de la propia institución escolar sea el modo en que los profesores

[2] Así, no sólo habría que tener en cuenta la Geografía o la Historia, sino también otras Ciencias Sociales o, incluso, otros tipos de conocimientos que han sido objeto de algún modo de organización y consenso por parte de la sociedad. En este sentido son particularmente interesantes las perspectivas que se abren en áreas nuevas pero intrínsecamente vinculadas a las Ciencias Sociales, como puede ser la Educación para la Ciudadanía, en las que las perspectivas en relación a los referentes son más amplias, incluyendo contenidos procedentes, por ejemplo, del Derecho (Audigier, 2003; Robert, 2003).

[3] Existe una bibliografía relativamente amplia sobre la organización del conocimiento de Ciencias Sociales en terno a problemas. En todo caso, dos ejemplos de esto en relación con diferentes ámbitos relacionados con las Ciencias Sociales pueden ser García y de Alba 2003 y 2005.

se enfrentan al conocimiento escolar que han de construir con sus alumnos. Sin embargo, qué duda cabe que si pretendemos la introducción de cualquier tipo de cambio que cuente con visos de perdurabilidad, uno de los elementos clave son los docentes.

En consecuencia, resulta de interés conocer las resistencias fundamentales que los profesores presentan en su relación con el conocimiento escolar de Ciencias Sociales y con la posibilidad de su evolución hacia posiciones más complejas e integradoras (De Alba, 2004). Algunas de las dificultades que podemos identificar son las siguientes[4]:

En primer lugar, se observan deficiencias en cuanto a la **formación** de los profesores a nivel general y en relación con el conocimiento que manejan en sus clases en particular. En el caso de los profesionales de la Educación Secundaria la formación, casi exclusivamente basada en las disciplinas científicas, de los profesores, hace que tengan profundas carencias en otros terrenos más relacionados con las Ciencias de la Educación. Por lo demás, parece que la propia formación disciplinar cuenta con bastantes carencias lo que, unido a que las disciplinas en que son formados se limitan normalmente a la Geografía y la Historia, hace que los tengan concepciones generalmente bastante simplificadas del tipo de conocimiento que tienen que trabajar en sus clases.

En el caso de la formación de los profesores de Educación Primaria, la problemática tiene unas características diferenciadas lo que no quiere decir que no exista. De este modo, los profesores de Primaria en formación cuentan con un mayor manejo de las cuestiones más puramente didácticas o pedagógicas. Sin embargo, su formación en relación con las disciplinas científicas de referencia para las Ciencias Sociales es, en la mayoría de las ocasiones, bastante pobre.

Este asunto de la formación en relación con una aproximación más compleja al conocimiento escolar que tenga en cuenta cuestiones de carácter más actitudinal inevitablemente remite a la falta de referentes sociales para la construcción de valores o actitudes sociales. Efectivamente, es indiscutible que los campos fundamentales que tradicionalmente han producido este tipo de conocimiento - iglesias, ideologías políticas, etc.- están en crisis. En este sentido, por lo demás, parece que la producción de referentes procedentes del campo de la Filosofía, pero también, ¿por qué no?, de la Didáctica de las Ciencias Sociales[5] aún dista bastante de lo que parecería deseable si tenemos en cuenta el impacto real que tiene en la práctica de los docentes.

Por otra parte, esta deficiente formación científica, a que acabo de hacer referencia, guarda relación con las serias dificultades que los profesores tienen derivadas de sus **concepciones epistemológicas.** El problema estriba en aquello que se considera como conocimiento y, por tanto, en lo que finalmente es digno de ser enseñado y aprendido. En este sentido el conocimiento que se valora es el de la ciencia entendida desde una perspectiva bastante simplificada. De este modo, los

[4] Las dificultades que se relacionan a continuación proceden fundamentalmente de De Alba, 2004.

[5] En la medida en que una de las cuestiones de las que ésta de hecho se ocupa es de la definición del conocimiento escolar que ha de ser construido en las clases de Ciencias Sociales.

profesores suelen presentar tendencias bastante absolutistas, que valoran el conocimiento científico como verdadero y como producto acabado (vid., por ejemplo, Porlán, 1993). Aproximaciones al conocimiento de tipo complejo (Morín, 1996, 2000) se encuentran muy alejadas de las de las concepciones que parecen predominar en la mayor parte de los docentes de Ciencias Sociales, tanto de Educación Primaria como Secundaria.

Esto constituye una grave dificultad a la hora de realizar propuestas de conocimiento escolar de carácter más complejo e integrador, que necesariamente tendrían que admitir formulaciones intermedias en su construcción. Como no podía ser de otro modo, además, esto tiene profundas repercusiones en el modo en que se concibe la construcción del conocimiento en el aula y, por tanto, en la metodología de la clase.

Sin duda, la cuestión de la **concepción del conocimiento escolar** es una de las dificultades centrales. Los profesores suelen manifestar una concepción de dicho conocimiento que es heredera directa del *código disciplinar* más tradicional en las Ciencias Sociales, tal y como se ha definido más arriba. De este modo, esta concepción limita constantemente la consideración de conocimiento escolar a los contenidos que proceden directamente de la Geografía y la Historia. Como se ha comprobado a través de diversas investigaciones (De Alba, 2004), contenidos procedentes de otros referentes que serían necesarios para la elaboración de propuestas de conocimiento escolar en la línea de lo que venimos comentando, son concebidos como pertenecientes a un nivel inferior, o secundario, y como tales son tratados. Ni que decir tiene que aquellos de carácter más actitudinal se encuentran incluidos dentro de este último grupo. El lugar final que el conocimiento de cuestiones tales como educación para la ciudadanía, la paz o la solidaridad juega y el peso que tienen en el seno de las propuestas de conocimiento escolar de Ciencias Sociales constituye un ilustrativo ejemplo de esta cuestión. Así, en muchas ocasiones, se apela al sentido común y la buena voluntad obviando lo que las Ciencias Humanas y Sociales nos aportan sobre los mismos. El resultado, como no podía ser de otra manera, es plano y, en la mayoría de los casos apela al sentimiento de culpa en los destinatarios, en vez de promover actitudes serias, razonadas y conscientes de necesidad búsqueda de estrategias de cambio personal y del modelo social que permitan la superación de los problemas trabajados.

Por otro lado, hay que considerar un tipo de dificultad que podemos denominar como **ideológica**. En este sentido, un nuevo modo de concebir el conocimiento escolar, en la línea de lo que vengo proponiendo, más centrado en la formación integral de los ciudadanos, suele conllevar una mayor presencia de lo actitudinal que normalmente entra en colisión con el miedo a la manipulación y el adoctrinamiento por parte de los docentes. Al igual que ocurre con la dificultad anterior, el hecho de que se trate de contenidos que, en la mayoría de los casos, se apartan de los que tradicionalmente han formado parte del currículum escolar, hace que corran el peligro de ser trivializados y no tratados con el rigor que este caso, como los demás, requiere. Pese a que normalmente se admite la intencionalidad de la educación, precisamente las dificultades tanto formativas como a nivel de

concepciones epistemológicas, tanto del conocimiento científico como del conocimiento escolar, a las que se ha hecho referencia, hacen que los profesores de Ciencias Sociales terminen pretendiendo una supuesta «neutralidad» u objetividad en la educación de sus alumnos.

Este hecho tiene múltiples consecuencias tanto en la selección de los contenidos a trabajar como en el modo en que estos son organizados y finalmente trabajados. De este modo, propuestas del tipo de tratamiento de problemas escolares en el aula suele enfrentarse a profundas dificultades. Sobre todo, en la medida en que la presencia de problemáticas sensibles desde un punto de vista social exige, inevitablemente, de un modo u otro, la toma de partido frente a las mismas.

Finalmente, habría que considerar la **fortaleza de la cultura escolar**, que lleva a los profesores a tener miedo a «*no estar dando lo que se tiene que dar*»; a estar perdiendo el tiempo en la clase, en vez de trabajar la disciplina tal y como siempre se ha hecho. Esta concepción no sólo influye en los profesores, sino también en los propios alumnos, que identifican este modo de concebir el conocimiento escolar con trabajar un tipo de contenidos que se encuentran fuera del temario clásico y, por lo tanto, como se ha dicho, están situados a un nivel inferior al resto de contenidos «*normales*». Este nivel inferior los sitúa, por ejemplo, y en gran medida por lo que se ha comentado en puntos anteriores, fuera de mecanismos normales en la institución escolar, tales como la calificación. Por este motivo, este tipo de contenidos «*no entra en el examen*». La consecuencia lógica de este hecho es que se dedica mucho menor tiempo y esfuerzo a su aprendizaje. Así, la calificación o más bien la ausencia de la misma es causa y efecto de la escasa valoración de este tipo de contenidos por la comunidad escolar.

ALGUNAS OPORTUNIDADES Y ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA

El nuevo escenario de la Educación Superior que debe emanar del proceso convergencia europea y de la creación del denominado Espacio Europeo de Educación Superior influirá de un modo muy directo en el modo en que deberán formarse los futuros profesores, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria. Las características que, al menos a priori, definen el modo en que finalmente ha de definirse esta nueva Educación Superior pueden presentar algunas ventajas en relación con la formación de los universitarios en general y de los futuros docentes de Ciencias Sociales, en particular, en la línea de superar algunas de las dificultades que se han expuesto y en consecuencia, contar con una mayor capacitación para desarrollar propuestas más complejas de conocimiento escolar. (The Bologna Declaration, 1999)[6]

[6] Se atiende aquí a principios generales que deberán influir e inspirar a todas las titulaciones universitarias. No se entra en la configuración específica de las titulaciones de formación de profesores tanto de Educación Primaria como Secundaria, que, por lo demás, aún están por definir a través del correspondiente proceso de desarrollo legislativo que lleva aparejado la propia reforma de la Educación Superior en nuestro país.

En primer lugar, hay que valorar la **reforma de las titulaciones** en su conjunto. De este modo, en lo que se refiere a la Educación Primaria, la nueva consideración de Grado con una posible ampliación en la cantidad de créditos finales de la titulación debería ser una oportunidad para conseguir una formación más sólida de los docentes en relación con el conocimiento escolar. Quizá esto debería verse potenciado a través de una mayor presencia de prácticas de los estudiantes en los centros escolares. Es necesaria una mayor aproximación rigurosa a los contenidos científicos pero quizá ésta pueda ser mucho más efectiva, desde el punto de vista del desarrollo profesional de los futuros docentes, en la medida en que vaya acompañada de procesos que hagan que los estudiantes se enfrenten a los problemas de la práctica y, además, puedan tener la oportunidad de reflexionar sobre los mismos desde una perspectiva didáctica (Perrenoud, 2004).

En cuanto a la formación del profesorado de Educación Secundaria, parece que la aparición de los nuevos postgrados de especialización didáctica deberá paliar muchas de las deficiencias del actual modelo. Al menos a priori, el hecho de contar con uno o dos años de formación específica de los futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Secundaria aporta un marco que debería tener una gran potencialidad. En cualquier caso, el contenido con el que finalmente se dote ese tiempo de formación y, sobre todo, el peso que dentro del mismo pueda tener la Didáctica de las Ciencias Sociales, aún está por definir, lo que hace que haya que ser cautos al respecto.

En segundo lugar, al menos a priori, las nuevas titulaciones deberán contar con un alto grado de **flexibilidad en los itinerarios**. Así, los itinerarios formativos han de ofrecer un elevado nivel de optatividad lo que, en la práctica, debería redundar en el hecho de que los estudiantes pudieran adaptar su proceso formativo en sintonía con sus inquietudes e intereses intelectuales y profesionales. Esta optatividad deberá consistir, además de en una mayor presencia de asignaturas de carácter optativo, tal y como ya viene ocurriendo en los últimos tiempos en la universidad, en la posibilidad de la obtención de créditos válidos para la consecución del título a través de múltiples actividades, muchas de las cuales pueden ser incluso desarrolladas fuera del marco estricto de la universidad y ligadas a la futura práctica profesional.

Ni que decir tiene que este tipo de propuestas en el marco de titulaciones orientadas fundamentalmente a la formación de profesionales, como es nuestro caso, configuran un escenario extraordinariamente potente de posibilidad de formación más relacionada con la práctica y los problemas reales de la profesión. Este hecho permitirá a los profesores enfrentarse a algunos de los problemas que se han comentado en la primera parte de la comunicación tales como la fortaleza de la cultura escolar dominante o la simplificación del conocimiento escolar, pero hacerlo en su período de formación inicial, con las consecuentes ventajas que esto habrá de tener en términos de capacidad de análisis y reflexión en torno a los mismos. Por lo demás, también puede ofrecer una oportunidad única de enriquecer la formación y superar las resistencias relacionadas con la concepción del conocimiento escolar a través de prácticas que, como la experimentación curricular

han demostrado su idoneidad para la formación de docentes (Porlán y Rivero, 2001) en la línea de favorecer una complejización de sus concepciones en torno al conocimiento escolar.

En tercer lugar, habría que tener en cuenta lo que podríamos denominar como **ventajas organizativas**. La filosofía de los nuevos créditos europeos, propone el trabajo con grupos más reducidos de alumnos y la atención más personalizada por parte de los docentes. El hecho de enfrentarse a la construcción colectiva de los conocimientos en pequeño grupo, puede suponer para nuestros estudiantes una oportunidad de enfrentarse al conocimiento de un modo alternativo al que hasta ahora ha venido siendo el habitual en la institución universitaria. Los procesos de discusión, negociación y obtención de consenso que la dinámica de trabajo en grupo favorece, están en la línea de la ruptura con posiciones absolutistas del conocimiento desde un punto de vista epistemológico, y abren la posibilidad a concepciones más evolutivas, constructivas y relativas. El hecho de que los futuros profesores puedan ser tutelados más de cerca, no puede más que favorecer este proceso.

Por otro lado, la adquisición de una cultura de trabajo en grupo parece fundamental a la hora de construir una cultura profesional en la que consoliden tanto equipos de profesores capaces de llevar adelante proyectos en conjunto, como redes más amplias que den cobertura a necesidades de más diverso tipo[7]. Ambas cuestiones parecen particularmente apropiadas para enfrentar los problemas derivados de las resistencias de la cultura escolar a que se ha hecho referencia.

Finalmente, en cuarto lugar, habría que considerar la **concepción del trabajo** que subyace en la filosofía que emana del documento de Bolonia. El sistema de créditos europeos se basa fundamentalmente en el trabajo del estudiante. De este modo, se trata de una propuesta más independiente, basada en dar al alumno la posibilidad de construir su propio conocimiento a partir de los recursos puestos a su alcance por el profesor. Se salva, así, el papel pasivo y meramente receptivo que ha tenido y tiene en modelos tradicionales de docencia, y abre la puerta para la introducción de nuevas propuestas más basadas en la investigación del estudiante como estrategia básica de construcción del conocimiento y, en definitiva, de formación (García Díaz y García Pérez, 2000). Este hecho deberá influir, sin duda, en el modo en que los estudiantes se enfrentan al conocimiento y a su construcción por lo que, en la práctica, deberá hacer evolucionar sus concepciones epistemológicas sobre el mismo hacia posiciones más complejas que contemplen el conocimiento desde perspectiva más progresivas, evolutivas y complejas, en la línea de lo que parece deseable para la formación de los futuros ciudadanos (García Díaz, 1998).

En definitiva, parece que el nuevo modelo abre posibilidades de gran potencialidad en la línea de la superación de las dificultades profesionales que se han descrito en la primera parte de la comunicación. Uno de los retos fundamentales se encuentra,

[7] En este sentido, me parecen especialmente interesantes experiencias actualmente en funcionamiento como puede ser la Red IRES (www.redires.net) en España u otras redes de profesores que funcionan en gran parte de los países de América Latina y que celebran encuentros de redes, dando lugar, en la práctica, a una auténtica red de redes. Para una aproximación más teórica, también puede verse Arias, Flores y Porlán, 2001.

por tanto, en intentar que la reforma de la Educación Superior en nuestro país vaya más allá de lo meramente superficial y penetre en las estructuras. De lo contrario se habrá perdido una nueva oportunidad de hacer evolucionar el conocimiento de los futuros profesores de Ciencias Sociales hacia cotas de mayor complejidad en su modo de relacionarse con el conocimiento escolar y, en consecuencia, en su capacidad de realizar propuestas integradas del mismo que permitan una formación más enriquecedora de los ciudadanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUDIGIER, F. (2001) Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance? In Baillat, G. et Renard, J.P., (dir.). *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Paris, Reims: CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne, pp.43-59.

AUDIGIER (2003). L'École et l'éducation aux droits de l'homme: six propositions pour débattre et agir. *Thématique, Défis éducatifs et droits de l'homme,* n. 11, pp. 13-37.

ARIAS, M. D.; FLORES, A. y PORLÁN, R. (Comps.) (2001). *Redes de maestros. Una alternativa para la transformación escolar*. Sevilla: Díada Editora y Universidad Pedagógica Nacional de México.

BENEJAM, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. n. 21, pp. 5-12.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.

GARCÍA DÍAZ. J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora.

GARCÍA DÍAZ, J. E. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada, 6ª ed. (1ª ed. 1989).

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2005). El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la escuela*. n. 55, pp. 7-27.

GARCÍA, F. F. y DE ALBA, N. (2003). El Patrimonio Urbano Como Ámbito para el Tratamiento de Problemas Sociales y Ambientales. En *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. pp. 81-89.

GARCÍA, F. F. y DE ALBA, N. (2005). Un Currículum en Torno a Problemas Sociales Relevantes Como Marco para el Tratamiento de la Multiculturalidad. En *Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Una Mirada desde el Mediterráneo*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones. Vol. 1. pp. 243-254.

DE ALBA, N. (2004). *La desigualdad social como contenido escolar. Un análisis desde la perspectiva del conocimiento profesional en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. Francisco F. García Pérez. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla.

MORIN, E (1996). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona. Gedisa.

MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona. Seix Barral.

PERRENOUD, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó.

PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla. Díada Editora.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla. Díada.

ROBERT, F. (2003): ***Vivir y enseñar el derecho en la escuela.*** Sevilla. Díada.

THE BOLOGNA DECLARATION (1999).
(http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Bolonia.pdf)

VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid. Morata.

LA INVESTIGACIÓN COMO PRINCIPIO EDUCATIVO. RELEVANCIA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Francisco F. García Pérez
ffgarcia@us.es

Universidad de Sevilla

INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN: ENTRE LA DIVERSIDAD DE PERSPECTIVAS Y EL RIESGO DE CONFUSIÓN

La idea de investigación ha mantenido, y mantiene, una fuerte presencia en muchos aspectos de la vida escolar y de la vida profesional de los profesores. Es una idea que se reconoce -o que, al menos, se intuye- como potente y a la que se apela para justificar y explicar diversas situaciones y proyectos. Pero, al ser reclamada y utilizada desde muy distintas perspectivas (investigación científica convencional, investigación-acción, investigación como método didáctico...), es entendida de muy variadas formas, habiéndose generado bastantes equívocos en torno a la idea y al propio término.

Un primer asunto de debate es si la investigación ha de ser una actividad diferenciada de la práctica docente o debe estar entrelazada, de una u otra manera, con ella. Hay, a este respecto, una posición muy definida, que considera la investigación como separada de la práctica de la enseñanza. Desde esta perspectiva, los profesores enseñan y la investigación la hacen los expertos. En coherencia con esta visión, tanto los contenidos de enseñanza como los análisis y orientaciones para desarrollar dicha actividad serían productos, debidamente adaptados, de la investigación, tanto en el campo de los contenidos disciplinares de referencia como en el de los aspectos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, etc. Los profesores serían, pues, dispensadores del conocimiento elaborado y ejecutores de lo diseñado por otros.

No es necesario traer aquí reflexiones y críticas suficientemente conocidas acerca del modelo educativo que subyace en esta visión. Baste con decir, de momento, que frente a esa posición se sitúan otras que defienden la vinculación entre enseñanza e investigación, siendo destacables las diversas corrientes de la investigación-acción,

que, pese a su variedad, comparten una filosofía común que rompe, o permeabiliza, las fronteras entre la investigación y la práctica educativas. En ese sentido, como más adelante se detallará, me parece indispensable asumir, como marco, la estrecha interacción entre investigación y enseñanza.

Otro asunto de debate -delimitado, en este caso, ya al ámbito del ejercicio de la enseñanza- es sobre la naturaleza de lo que se suele llamar «investigación escolar», como método didáctico (vid. Cañal, 1998 y 1999; Azcárate, 1999; García Pérez, 2000a y 2002/2003; García Díaz y García Pérez, 2000; Pozuelos, 2001). También en este campo hay diversidad de posiciones y son frecuentes las confusiones. Una posición con cierta tradición es el entendimiento de la investigación escolar como imitación, o reproducción adaptada, de la investigación científica, un enfoque que, en determinados momentos, ha constituido una alternativa curricular, promoviendo una enseñanza de las distintas disciplinas escolares a partir de los métodos de investigación propios de cada campo científico de referencia. Baste con recordar las propuestas basadas en el método del historiador o la prescripción de uso en la escuela de métodos específicos (no sólo técnicas) del geógrafo. En este caso, considerando que la educación debía basarse en el aprendizaje de los campos disciplinares y que la lógica de cada disciplina podía ser aprendida a partir del uso del método científico correspondiente, se llegaba a desarrollar en la escuela la imitación de dichos métodos, generalmente bajo el formato de investigación dirigida o, simplemente, de práctica guiada posterior a la impartición de un cierto cuerpo teórico disciplinar.

Esta interpretación de la investigación podría ser cuestionada desde muchas perspectivas. Podríamos empezar por plantear si la finalidad fundamental de la educación tiene que ser la asimilación de los contenidos básicos de los cuerpos disciplinares, y podríamos seguir cuestionando si es factible en el contexto escolar esa especie de reproducción del «método científico», y si, en cualquier caso, eso produce conocimiento significativo para los alumnos, tratándose de un proceso en el que un supuesto enfoque activo del método didáctico tiene que resultar compatible con la búsqueda de unas metas de conocimientos previamente elaborados por otros (y en contextos diferentes). En ese sentido, este enfoque ha dado lugar a disyuntivas -que, desde otras perspectivas, no son vistas como tales- como la que plantea si hay que poner el énfasis en los contenidos o en los métodos.

En un plano similar, que parte del fomento de una enseñanza activa, si bien en una posición diferente respecto a cuál deba ser la referencia final del conocimiento, se hallan quienes entienden la investigación escolar como proceso de descubrimiento espontáneo del alumno, situado en un contexto adecuado para ello. En el ámbito de la enseñanza del entorno ha sido donde, de una forma más clara, se ha desarrollado esta línea de trabajo. Es una posición, por lo demás, que tiende a confundir la investigación educativa con las actividades de innovación. En teoría, esta línea de trabajo acepta un enfoque espontáneo del desarrollo del aprendizaje, buscando frecuentemente argumentos en las tradiciones educativas de carácter paidocéntrico; pero el profesor difícilmente puede sustraerse a la presión del marco escolar y, por tanto, suele forzar los procesos para que los resultados,

supuestamente autónomos, del aprendizaje de los alumnos se aproximen a las metas curriculares previstas, poniendo así de manifiesto un desajuste casi inevitable.

Si bien es verdad que esta opción puede aumentar la motivación del alumnado, dotarlo de un cierto método de trabajo, útil para el futuro, y favorecer una construcción siguificativa de algunos tipos de conocimientos, también ha recibido múltiples críticas: inductivismo, como parece evidente; activismo, es decir, realización de actividades múltiples sin estrategia ni plan concreto, que no garantiza la actividad interna del aprendiz; incapacidad para abordar un cuerpo organizado y relevante de conocimientos; riesgo de generar errores que puedan constituir obstáculos para aprendizajes futuros; etc.

Pero existe también, en este debate, otra posición que entiende la investigación escolar como un proceso de construcción conjunta (de alumnos y profesor) de significados en el aula. En este caso esta opción alternativa se concibe como una peculiar forma de trabajar en el contexto escolar orientada por la idea de investigación, que dota de sentido tanto al trabajo de los alumnos como al del profesor. Dicho proceso parte del planteamiento de problemas (no problemas científicos ni tampoco meramente problemas de la vida cotidiana, sino problemas de conocimiento escolar, vinculados a las concepciones e intereses del alumnado) y se desarrolla mediante una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de dichos problemas; en esa secuencia los alumnos y alumnas interaccionarían con el conocimiento propuesto, en un contexto que no ha de ser neutro sino favorecedor del aprendizaje. Todo ello propiciaría la construcción del conocimiento manejado en el propio tratamiento de los problemas.

Los problemas, en esta opción, son explícitamente de carácter social y ambiental, lo que hemos querido sintetizar, en el Proyecto IRES (Investigación y Renovación escolar), en la idea de «problemas socioambientales». Asimismo, estos problemas se definen y desarrollan en un contexto organizador del conocimiento que denominamos «ámbitos de investigación escolar», entendidos como conjuntos de problemas socioambientales, relacionados entre sí y que tendrían la característica específica de ser relevantes para la comprensión de la realidad por parte de los alumnos y, al mismo tiempo, de permitir relacionar e integrar conjuntos de contenidos bajo la lógica de lo que llamamos «conocimiento escolar deseable» (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. IV); García Pérez y Porlán, 2000). Por ello, estos ámbitos constituyen un contexto organizativo que facilita la conversión del conocimiento escolar y de los problemas objeto de estudio en unidades didácticas, centros de interés, módulos de trabajo, etc., integrables en un proyecto educativo de carácter abierto, como, por ejemplo, se está realizando en el proyecto «Investigando Nuestro Mundo 6-12», desarrollado por el grupo GAIA (Travé, Cañal y Pozuelos, 2003).

LA IDEA DE INVESTIGACIÓN COMO PRINCIPIO DE SÍNTESIS

Esta última posición remite a un entendimiento más complejo de la idea de investigación (vid. Porlán, 1993; García Díaz, 1998; García Pérez, 2000b), que

tiene mayor potencialidad para comprender la realidad educativa y para orientar la intervención en la misma: la investigación como una idea básica que puede aplicarse tanto al modelo de enseñanza (investigación escolar como proceso de construcción conjunta del conocimiento) como al modelo de desarrollo profesional docente (el profesor como investigador), manteniendo, asimismo, su sentido como investigación educativa, vinculada a la experimentación curricular (tanto en lo relativo al currículum escolar como al currículum profesional). Se trata, en definitiva, de considerar la idea de investigación como un principio básico y polivalente, como un verdadero principio de síntesis en el campo de la didáctica. En ese sentido, la investigación en la escuela presenta diferentes dimensiones, que hacen referencia al aprendizaje de los alumnos, a la formación del profesor, al currículum escolar y al propio conocimiento didáctico.

Desde la perspectiva de modelo de enseñanza y aprendizaje, esta idea de investigación hunde sus raíces en las más ricas tradiciones innovadoras, desde Rousseau y Pestalozzi hasta Dewey, Kilpatrick o Freinet (Cañal, 1998 y 1999) y pretende basarse en lo que hay de común en los procesos de indagación y en las conductas exploratorias de los humanos, ya sea en los ámbitos científicos ya sea en los comportamientos cotidianos - aun reconociendo las diferencias evidentes entre ambos contextos-; rasgos comunes que han sido destacados desde diversos campos, como el biológico, el psicológico o el epistemológico.

Desde la perspectiva del modelo de desarrollo profesional docente, es, sobre todo, la investigación-acción, con sus diversas corrientes, la que ha supuesto una aportación más rica. Más concretamente, en el marco del Proyecto IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. IV; Porlán, 1993; Porlán y Rivero, 1998; García Pérez, en prensa) se ha definido un modelo de «profesor investigador», que incorpora rasgos básicos de los modelos práctico-críticos, integrando así aportaciones de las tres perspectivas que fundamentan el proyecto: una perspectiva evolucionista y constructivista del conocimiento, una perspectiva sistémica y compleja del mundo y una perspectiva crítica de la educación.

En coherencia con estos supuestos, la investigación educativa ha de plantearse estrechamente vinculada a la práctica (por consiguiente en relación con la innovación educativa y con la formación del profesorado) y desarrollarse, como más abajo se expondrá, no tanto por parte de expertos que generan un saber que los prácticos han de aplicar, sino por equipos mixtos en los que se potencie la interrelación teoría-práctica.

Considerar la investigación como un principio educativo de síntesis garantiza, pues, la deseable coherencia entre el modelo de enseñanza y el modelo de formación de profesores. De ahí el interés de contemplar un modelo didáctico común para ambos campos, tanto desde el punto de vista de los contenidos formativos como de las estrategias metodológicas y de evaluación, como se hace en el Proyecto IRES al asumir el «Modelo de Investigación en la Escuela» (vid. García Pérez, 2000b). Seguimos así un principio que podríamos denominar de isomorfismo, según el cual la experiencia y el análisis, por parte de los profesores en formación, de situaciones parecidas a las que ellos mismos comparten (o compartirán en el futuro) con sus

alumnos, permitirán asimilar con toda su significación los aprendizajes vinculados a dichas situaciones.

Por lo demás, asumir la idea de investigación como principio de síntesis, de una forma transversal y polivalente, tiene importantes implicaciones en muy diversos aspectos. Sin posibilidades, en este momento, de desarrollar con más amplitud esta consideración, quiero destacar, al menos que dicha asunción implica otra concepción del conocimiento y otra concepción de la escuela distante de las concepciones predominantes. Es evidente la incompatibilidad de la posición aquí expuesta con una concepción absolutista del conocimiento, en la que la idea de investigación como mecanismo de continua reconstrucción del conocimiento en la escuela estaría de sobra; asimismo es incompatible con una concepción de la escuela como mera transmisora de conocimientos ya elaborados: ahí la idea de investigación también resultaría inútil.

POTENCIALIDAD DE LA IDEA DE INVESTIGACIÓN PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Una vez postulado el carácter de principio de síntesis para la idea de investigación, por razones de pertinencia, me centraré, únicamente, en la dimensión de formación del profesorado (vid. Porlán y Rivero, 1998; García Pérez, en prensa), esbozando algunos rasgos de un modelo formativo que considero adecuado para el profesorado de Ciencias Sociales.

Según lo expuesto, la investigación se plantea como una nueva manera de concebir la actividad profesional. Ello no significa que se entienda la labor del profesor como suma de la actividad docente y de la actividad investigadora. Se trata, más bien, de que el profesor o profesora pueda orientar el conjunto de su trabajo (especialmente al planificar, llevar a la práctica y valorar las principales problemáticas relativas al currículum escolar) como un proceso de investigación en la acción, que le permita enfrentase de forma crítica a los problemas prácticos profesionales.

La adopción de este principio conlleva que el modelo de formación del profesorado se base, justamente, en la investigación de problemas prácticos profesionales. Dicha investigación no tiene por qué identificarse con la investigación educativa convencional, de la misma manera que la investigación escolar del alumno no ha de identificarse con la investigación científica convencional, como anteriormente se expuso. Siendo conveniente que los profesores -tanto en su formación inicial como en la permanente- se familiaricen con la investigación educativa, no se pretende, sin embargo, prepararlos como investigadores en el sentido académico del término; más bien, se trataría de mejorar la capacidad de los profesores y profesoras para reflexionar sobre su práctica, para describir, analizar e intervenir en la escuela.

La investigación se entiende aquí, pues, como un proceso de formulación y tratamiento de problemas directamente relacionados con la práctica educativa; lo que no quita que esta reflexión-investigación asociada a la práctica pueda

sistematizarse y difundirse, asimismo, como investigación educativa. Es decir, en el proceso de desarrollo profesional puede llegar un momento en el que el profesor-investigador, de manera natural, se incorpore a programas de investigación educativa vinculada a proceso de experimentación curricular, por ejemplo. Ello requeriría, en todo caso, como más abajo señalaré, la existencia de colectivos profesionales que compartan los fundamentos (científicos, empíricos, ideológicos) básicos de un modelo para el cambio de la educación.

El conocimiento profesional evoluciona, según esta perspectiva, mediante el trabajo en torno a problemas -como, asimismo, destaqué anteriormente a propósito del aprendizaje de los alumnos-. El tratamiento de problemas -entendiendo por tales aquellas situaciones que generan incertidumbre y que no son resolubles por procedimientos rutinarios- es un proceso complejo de búsqueda de soluciones que implica la movilización de los conocimientos que los profesores poseen, la interacción de esas concepciones entre sí y con las aportaciones de otras fuentes, así como el uso de unas determinadas hipótesis de progresión que orienten la interacción. Evidentemente, se trata de problemas abiertos, que no tienen una única solución. Desde el punto de vista epistemológico, no son problemas del conocimiento científico (la comunidad de profesores no es una comunidad científica), pero tampoco del conocimiento cotidiano (el conocimiento profesional no es cotidiano, en cuanto que se genera y reformula en un contexto particular, la escuela, y por parte de unas personas que son especialistas en el tema).

Asimismo, los problemas profesionales evolucionan durante el propio proceso de formación. A lo largo del mismo, los problemas se reformulan, se precisan, se diversifican. En ese sentido, el profesor, en los procesos de formación, debe percibir la realidad escolar y la práctica profesional como una fuente de situaciones-problema; y su función profesional como el tratamiento de esos problemas. Tratamiento que supone concebir y llevar a cabo actividades encaminadas a la obtención y contraste de informaciones diversas, a poner en cuestión los propios conocimientos, a ser capaces de sintetizar, comunicar y valorar resultados y procesos, etc. La investigación de problemas profesionales se muestra, pues, como un modelo metodológico formativo muy potente para propiciar la construcción del conocimiento profesional.

Por otra parte -y remitiéndonos de nuevo al principio de isomorfismo, arriba citado-, tener experiencias significativas de investigación sobre sus propios problemas profesionales ayudaría a los profesores y profesoras a comprender en profundidad el sentido de la investigación escolar como modelo de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos y alumnas. Es necesario, en ese sentido, que los profesores y profesoras (tanto en la formación inicial como en la permanente) puedan ver funcionando en la práctica los planteamientos didácticos del discurso formativo, si queremos que lleguen a transferir al contexto escolar los aprendizajes adquiridos en el aula universitaria o en el Centro del Profesorado.

Así, pues, los elementos utilizados en la formación constituyen, potencialmente, un modelo, un objeto de aprendizaje para el profesor. Las formas en que se trabaja el conocimiento profesional con los profesores en formación son, por consiguiente,

contenidos del proceso de desarrollo profesional para esos profesores, sobre todo, por cuanto inciden en el aprendizaje de procedimientos y en el de actitudes y valores. La transferencia entre el contexto de formación docente y el contexto escolar puede facilitarse en la medida en que algunos elementos de ambas actividades puedan ser compartidos, aunque se produzcan en contextos globales diferentes. Es decir, el trabajo con problemas prácticos profesionales «reales», así como el desarrollo de estrategias de intervención muy próximas a la práctica y, en general, de experiencias profesionales de todo tipo, sería la fórmula más adecuada para facilitar la transferencia de los aprendizajes adquiridos, sobre todo en el caso de la formación inicial, que tan desvinculada suele estar de las realidades educativas cotidianas.

Para terminar, quiero referirme, sólo a título de ejemplo, a dos situaciones en que puede apreciarse la potencialidad -no exenta, en todo caso, de dificultades en la práctica- de la idea de investigación como principio de síntesis para el desarrollo profesional de los docentes: los equipos internivelares (o mixtos) de investigación y las redes de profesores.

Los equipos internivelares de investigación son colectivos de profesionales relacionados con la enseñanza y pertenecientes a distintos niveles educativos (enseñanza infantil y primaria, enseñanza secundaria, universidad...), implicados en proyectos de investigación educativa de carácter colaborativo y directamente vinculados a la práctica. En este caso la investigación educativa se halla estrechamente relacionada con la experimentación curricular, en cuanto que los planteamientos de investigación se plasman en innovaciones que se experimentan, y al desarrollo profesional, en cuanto que los docentes implicados se insertan en un marco de formación vinculado a los procesos de investigación y de experimentación.

Las posibilidades de estos equipos -que, en todo caso, no son demasiado abundantes- son evidentes, en las tres dimensiones antes citadas: en cuanto al desarrollo de un proyecto educativo, en cuanto al desarrollo de estrategias de formación del profesorado implicado y en cuanto a la relevancia de la investigación generada. De hecho, ha sido una modalidad experimentada en el contexto del Proyecto IRES (vid., por ejemplo, Porlán y Rivero, 1998; Porlán et al., 2001; Travé, Cañal y Pozuelos, 2003). En todo caso, no se puede dejar de señalar las dificultades existentes para poner en marcha, y sobre todo para sostener, modelos alternativos a los formatos tradicionales, tanto en el diseño y desarrollo de un proyecto como en el modelo formativo como en la propia dinámica investigadora. Para superar estas dificultades hay que romper roles convencionales, adoptar fórmulas imaginativas y aprender a combinar elementos aparentemente contradictorios, como, por ejemplo, la igualdad como miembros constituyentes del equipo y la asimetría en las funciones y aportaciones al mismo.

La potencialidad de experiencias como la de los equipos internivelares de investigación sólo puede ser entendida en un marco de carácter más «horizontal» que los marcos habituales de carácter académico y administrativo. En ese mismo marco habría que situar el desarrollo de redes de profesores, una modalidad bastante más abundante que los equipos internivelares, debido, entre otros factores, a la

facilidad que supone la comunicación a través de internet, en el contexto de un mundo cada vez más global. Las redes de profesores constituyen agrupaciones, de tamaño y formas muy variables, con bastante independencia respecto al territorio y con pocas regulaciones internas, y en las que la identidad como colectivo y el componente ideológico juegan un papel importante. En algunas de esas redes la idea de investigación constituye un principio básico de su marco de referencia y de su dinámica como colectivo (vid. Arias, Flores y Porlán, 2001).

En ese contexto, el trabajo de los profesores en red -en «red de pescador», más que en «red de araña», habría que matizar-, orientado por la idea de investigación, puede constituir no sólo un mecanismo de colaboración profesional, sino también un formato interesante de formación -sobre todo de formación mediante procesos colaborativos, en los que se valora especialmente las aportaciones de los compañeros (vid., por ejemplo, Christensen, 2005/2006)- y un potente instrumento de transformación de la enseñanza, como subsistema social. Las dificultades, lógicamente, también existen en este caso, pero las posibilidades que se abren, precisamente, en relación con la formación de un modelo alternativo de profesor para otra escuela más acorde con el mundo de nuestro tiempo, son alentadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIAS, M.D.; FLORES, A. y PORLÁN, R. (Comps.) (2001): *Redes de maestros: una alternativa para la transformación escolar*. Sevilla: Díada.

AZCÁRATE, P. (1999): Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 72-78.

CAÑAL, P. (1998): El origen de la investigación escolar: una alternativa de síntesis frente a la enseñanza tradicional. En G. Travé y F. Pozuelos (Eds.), *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 15-60.

CAÑAL, P. (1999): Investigación escolar y estrategias de enseñanza por investigación. *Investigación en la Escuela*, 38, 15-36.

CHRISTENSEN, L. (2005/2006): Teacher Quality: Teachers Teaching Teachers. *Rethinking Schools*, 20 (2) (Winter 2005/2006). En: http://www.rethinkingschools.org/archive/20_02/ttt202.shtml [Consulta el 28-1-2006].

GARCÍA DÍAZ, J. E. (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.

GARCÍA DÍAZ, J. E. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada, 6ª ed. (1ª ed. 1989).

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000a): Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, n. 207 (18 de febrero de 2000), 12 pp. En: http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm [Consulta el 9-1-2006].

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000b): Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, nº 64 (15 de mayo de 2000), 19 pp. En http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm [Consulta el 9-1-2006].

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2002/2003): ¿Qué pueden investigar nuestros alumnos en la escuela? *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 67, 28-33.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (en prensa): Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J. M. Escudero y A. Luis (Coords.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.

GARCÍA PÉREZ, F. F. y PORLÁN, R. (2000): El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205 (16 de febrero de 2000), 13 pp. En: http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm [Consulta el 11-1-2006].

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular «Investigación y Renovación Escolar» (IRES). (Versión provisional)*. Presentación y cuatro vols. Sevilla: Díada.

PORLÁN, R. (1993): *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza - aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.

PORLÁN, R.; MARTÍN DEL POZO, R.; MARTÍN TOSCANO, J. y RIVERO, A. (2001): *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado. Informe de una investigación*. Sevilla: Díada.

POZUELOS, F. J. (2001): La investigación escolar: Una alternativa para innovar en el aula. En F. J. Pozuelos y G. Travé (Eds.), *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 113-151.

TRAVÉ, G.; CAÑAL, P. y POZUELOS, F. (2003): Aportaciones del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12) al cambio en la educación primaria. *Investigación en la Escuela*, 51, 5-13.

PLANTEJAMENT DE TRES COMPETÈNCIES SOCIALS PER AL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Rosa M. Medir
rosa.medir@udg.es
Mercè Junyent
merce.junyent@udg.es

Universitat de Girona

LES COMPETÈNCIES ALS TÍTOLS DE MESTRE

L'entrada a l'Espai Europeu d'Educació Superior insta la universitat del segle XXI a organitzar els plans d'estudi que ofereix a partir del desenvolupament de les competències professionals dels titulats que prepara. Estem davant d'un canvi conceptual, que sorgeix bàsicament del terme de «competència».

El model pedagògic de la universitat tradicional es basa en els coneixements; ara s'hi afegeixen les competències, unes competències que han d'incloure els coneixements però també les activitats i les actituds que es requereixen en el lloc de treball. El conjunt de totes les qualificacions que necessita un treballador per ocupar d'una manera adequada un lloc de treball s'expressa, actualment, amb el terme de *competències* (Mora, 2005). Una definició possible és aquesta: «una persona té competència ocupacional si té els coneixements, les habilitats i les aptituds que necessita per sortir-se'n en una ocupació, si és capaç de resoldre tasques d'una manera independent i flexible i si té la voluntat i la capacitat de desenvolupar la seva esfera de treball dins de l'estructura organitzativa en la qual s'integra» (Bunk, 1994).

Prenem també la definició de Perrenoud (2004) que ens indica que la competència la podem concebre com una aptitud per mobilitzar tot tipus de recursos cognitius per fer front a situacions singulars, entre els quals es troben informacions i sabers:

- sabers personals i privats o sabers públics i compartits
- sabers establerts, sabers professionals i sabers de sentit comú
- sabers procedents de l'experiència, sabers procedents d'un intercanvi o del compartir o sabers adquirits en formació
- sabers d'acció, que pràcticament no s'han formalitzat, i sabers teòrics, basats en la investigació

Ensenyar a través de competències és intentar que el subjecte estigui en el centre de la competència i ajudar-lo a realitzar les seves activitats combinant i mobilitzant dos tipus de recursos: recursos incorporats (coneixements, saber fer, qualitats personals, experiència...) i xarxes de recursos del seu entorn (xarxes professionals, xarxes de documents, xarxes informàtiques, bancs de dades, etc). La competència que es produirà i construirà serà el resultat d'una seqüència d'acció en la qual s'encadenen múltiples coneixements especialitzats (Calbó, 2006).

Es distingeixen dos tipus de competències que han d'orientar els nous currículums universitaris: **les competències específiques**, pròpies de cada titulació en relació al perfil professional de referència i **les competències genèriques**, comunes a tots els estudis universitaris. Entenem que en els estudis de mestre, de caràcter clarament professionalitzaador, les competències específiques es correspon amb el que també sovint s'anomena competències professionals.

Les anomenades competències específiques que el Llibre Blanc de l'ANECA llista per a cada àrea de coneixement (o grups d'àrees) no són considerades reals competències per alguns autors (Calbó, 2006), sinó més aviat continguts, com a molt recursos cognitius que serien necessaris per assolir competències professionals. Les tres competències aquí desenvolupades es situen força lluny del tipus de competència del redactat del Llibre Blanc i intenten ser una proposta molt més fidel al concepte de competència inicial. Volem i esperem que siguin útils per al desenvolupament curricular de les assignatures de l'àrea de didàctica de les ciències socials.

La tria de les competències no obeeix a cap priorització concreta, senzillament té relació amb les preferències professionals de qui signa aquesta comunicació i tan sols pretenen ser exemples i punts de partida i discussió del desenvolupament de competències pròpies de l'àrea de didàctica de les ciències socials, útils per a diferents assignatures en la formació de mestres.

Hem triat les competències següents, que passarem a descriure tot seguit:

1. Competència col.laborativa amb el medi
2. Competència ambiental o de l'educació per a la sostenibilitat
3. Competència del pensament social

COMPETÈNCIA COL.LABORATIVA AMB EL MEDI

Competència que permet utilitzar els recursos directes que el medi ofereix en relació i complementarietat a les activitats d'aula.

Partim del concepte de medi estudiat i definit des de la didàctica de les ciències socials, segons el qual avui el medi és molt més que l'entorn que ens envolta i que la «proximitat» i la «llunyania» són conceptes relatius que depenen de les escales d'anàlisi utilitzades. I segons l'elecció de l'escala, el discurs explicatiu del funcionament del medi és un o és un altre, i per tant, segons Batllori (2002) el tipus de raonament geogràfic activat també serà diferent. La proximitat no s'ha d'identificar únicament amb allò que ens és físicament proper, sinó que serà mesurat en funció de la seva significació en la xarxa de relacions en un món global. Tal com

també ens explica Vilarrasa (2002) el medi és compost per dos elements de desigual importància en la vida de cada persona: allò que succeix a prop i allò que s'esdevé lluny, dit d'altra manera, la realitat a la qual tenim accés directe i la realitat a la qual tenim accés mitjançant la tecnologia.

Al llarg del desenvolupament d'aquesta competència ens referim a la part del medi que és proper, per això hem redactat l'encapçalament dient «utilitzar els recursos directes». Així doncs, insistim en que desenvolupem una part del medi, no la seva totalitat (la qual requeriria la redacció d'altres competències). Volgudament, no utilitzem la paraula «entorn» –que identifiquem amb allò proper- precisament per insistir en què l'important és el medi (prop i lluny).

Seguint el ja investigat per A. Vilarrasa i R. Batllori ens sumem a la idea que la tradició didàctica de l'estudi del medi gira al voltant de dues idees bàsiques: l'experiencialisme –o contacte directe – i l'educació per a la ciutadania i la democracia. Amb el coneixement del medi, es pretén, d'una banda vincular l'ensenyament i l'experiència per facilitar l'èxit en l'aprenentatge. I d'altra banda, es suposa que la contextualització de l'aprenentatge en el propi medi facilita la relació entre el coneixement disciplinari i l'elaboració de criteris i pautes d'actuació ciutadana, i per tant desenvolupant l'educació per a la democràcia (Vilarrasa, 2002). L'entorn immediat segueix essent el lloc per excel.lència per a la construcció de la ciutadania a partir de la relació amb els altres. El contacte amb el propi entorn permet desenvolupar competències que atenen aspectes afectius i emocionals que fan possible un sentit de pertinença al grup. Com més riques i diverses siguin les situacions i contextos viscuts els nens i joves podran desenvolupar capacitats que els permetin viure amb els altres, construint identitats personals i col.lectives (Batllori, 2005)

Creiem que aquests dos vessants importantíssims de l'estudi del medi han de mantenir-se en les metodologies actuals que recullin la idea del món global i de les relacions local – global. Seran justament aquestes dues idees bàsiques les que proposem com a prioritàries per a ser desenvolupades a través de la competència que hem definit més amunt; per això hem citat els «recursos directes» que el medi ens ofereix, volent, per tant, centrar-nos en aquest aspecte, i deixant de banda tots aquells aspectes tecnològics, informatius i comunicatius que constitueixen l'altre gran bloc dels recursos del medi d'avui en dia i que mereixen ésser desenvolupats en una o més d'una competència professional del mestre o de la mestra.

Es tracta que els mestres siguin capaços d'organitzar i animar diferents situacions d'ensenyament – aprenentatge, entre les quals sapiguen comptar amb diferents possibilitats a l'exterior de les aules. Ens referim als recursos educatius que ofereixen institucions no escolars (tot tipus d'equipaments culturals i les ciutats i els pobles per si mateixos, en les seves configuracions urbanístiques i en les seves economies). Per a les ciències socials aquestes possibilitats són claus, tant si ens ho mirem des del punt de vista del desenvolupament personal de l'alumnat com si ho fem des de la mirada del seu propi objecte d'estudi.

Pretenem que les sortides escolars responguin a la tradició de les ciències socials esmentada anteriorment i alhora se situin definitivament en el paraigües de

l'educació ambiental per a la sostenibilitat, adequant-se als seus components de la següent forma (Medir, 2003):

- les sortides són rellevants per a l'alumnat, un a un, ja que els apropa a una major igualtat d'oportunitats i són rellevants per a la societat perquè la fa col.laborar en l'educació dels seus joves
- les sortides escolars han de ser per si mateixes plantejades de forma holística, fent intervenir diferents àrees del currículum
- el medi objecte d'estudi a les sortides ha de treballar-se sempre a partir de les característiques locals i com element integrant d'altres conjunts geogràfics
- les sortides són moments idonis per al tractament dels valors
- les sortides s'han de produir per conéixer a fons quelcom significatiu per a la societat, per investigar; allunyar-se, en definitiva, de sortir només per satisfer una «quota» de sortides que imposa el centre o la comunitat educativa, de maneres més o menys evidents
- les sortides han de ser, bàsicament, acció; o sigui, a través de les sortides no es tracta de fer únicament un canvi d'escenari (l'aula pel medi) sinó que han de ser realment un moment d'acció i d'implicació amb el medi
- les sortides són bons moments per al desenvolupament del pensament crític

No trobem en la llista de competències específiques comunes del Llibre Blanc de Magisteri cap enunciat que coincideixi amb les nostres intencions. La que més s'hi acosta (la núm 19) «*Capacitat per col.laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn*», necessita, en tot cas, d'una interpretació àmplia i creiem que aquest no és el sentit del redactat.

Ser competent per utilitzar els recursos directes que el medi ofereix en relació i complementarietat amb les activitats d'aula comporta les següents capacitats:

- reconéixer la importància de les possibilitats educatives del medi proper i voler incloure-les de forma habitual i normal en les programacions didàctiques
- comprendre que el medi proper és només una part del medi real, que no és tancat en ell mateix ni autònom
- interpretar el medi proper des d'una perspectiva de complexitat, global i multidisciplinari
- saber triar possibilitats didàctiques en el medi proper que siguin significatives per als estudiants i per la comunitat
- tenir l'habilitat de posar de relleu que allò local està directament o indirecte connectat amb allò global
- reconéixer que les activitats rellevants en el medi proper formen part dels drets i deures de la ciutadania i que es presenten com un exercici democràtic
- saber i voler treballar els valors que de forma més o menys espontània apareixen en les situacions d'ensenyament – aprenentatge en el medi proper
- entendre i voler desenvolupar un procés de pensament crític
- saber declarar amb claredat els objectius didàctics de l'activitat triada i justificar-ne la seva rellevància
- saber ubicar adequadament les activitats fora de l'aula al llarg del procés didàctic

- distingir i aplicar els diferents tipus de sortides o activitats fora de l'aula: les sortides vivencials, les sortides d'experimentació i les sortides de participació social (segons Vilarrasa, 2003)
- prioritzar els components d'acció, d'experimentalitat i d'interacció real amb el medi. En aquest sentit, minimitzar les activitats que representin únicament un canvi d'escenari però que no aportin res d'acció, interacció o participació real
- conéixer els recursos del medi proper més interessants per a l'ensenyament – aprenentatge de les ciències socials en els àmbits cultural, social i econòmic
- tenir suficient i bona informació dels continguts tractats durant l'activitat triada
- saber organitzar una jornada escolar –o una part- fora de l'aula (adequació dels horaris, previsió de situacions diverses, improvització si és necessària...)
- conéixer i donar valor a la tasca educativa d'altres professionals implicats en les activitats fora de l'aula i voler col.laborar-hi per al desenvolupament general de les activitats.

COMPETÈNCIA AMBIENTAL O DE L'EDUCACIÓ PER A LA SOSTENIBILITAT

Competència que permet contribuir a la integració de la dimensió ambiental en el procés global d'ensenyament-aprenentatge, i en el marc d'una educació per a la sostenibilitat

Quan parlem de dimensió ambiental ens referim a tots aquells components que donen cos a l'educació per a la sostenibilitat (ES): ubicació en el paradigma de la complexitat, perspectiva holística de la realitat i també de l'estudiant com a individu i com a part del col.lectiu, metodologia participativa, establiments d'espai de reflexió i democràcia, clarificació de valors per a la sostenibilitat, contextualització local-global (Junyent, Geli & Arbat, 2003).

Estem d'acord amb Breiting, Mayer & Mogensen (2005) quan expliciten que una escola que es decideix a treballar en i per a l'educació per a la sostenibilitat està compromesa en l'aprenentatge per al futur, en convidar els estudiants i professors a entrar en la «cultura de la complexitat», en l'ús del pensament crític per explorar i enfrontar reptes, en la clarificació de valors, en la reflexió sobre el valor de l'acció i la participació, en la revisió de les matèries i la seva didàctica a la llum de l'ES.

L'ES busca un rol educatiu transformador, en el qual les persones es comprometen en una nova manera de mirar, pensar, aprendre i treballar. Les persones no només han de capaces d'explorar les relacions entre les seves vides, el medi ambient, els sistemes socials i les institucions, sinó també esdevenir participants actius i decisius en el procés de canvi (Tilbury & Wortman 2004).

En aquest context, la idea d'una escola com a «sistema complex» i com a «organització d'aprenentatge» estimula noves maneres de pensar derivades del clima de l'escola i de les relacions internes. Aquestes noves maneres de pensar i de

fer requereixen, en les institucions de formació del professorat, treballar competències que permetin als mestres enfrontar el repte de l'ES amb seguretat i confiança. Aquestes competències hauran d'anar dirigides a l'adquisició de capacitats com pensament crític i reflexió, previsió i imaginació d'un futur, diàleg i negociació, col·laboració i construcció d'equips de treball.

És per tot això que ens sembla insuficient la competència genèrica i sistèmica (23), que podem trobar en el Llibre Blanc de Magisteri i que es defineix només com: «sensibilitat en relació amb els temes ambientals». La competència ambiental ha d'anar molt més enllà de la sensibilitat, ja que requereix d'un compromís més profund i la mobilització de capacitats que portin a treballar per a l'acció i per a una educació per al canvi.

Capacitats que creiem s'han de treballar per a considerar desenvolupada la competència ambiental o de l'educació per a la sostenibilitat en els docents:

- considerar/interpretar la realitat i processos ambientals des d'una perspectiva de complexitat, global i multidisciplinària
- relacionar i establir els lligams entre els continguts de les diferents àrees que puguin facilitar un tractament holístic dels processos i realitat ambientals
- comprendre, interpretar, relacionar, sintetitzar i avaluar informació ambiental elemental
- analitzar, dissenyar i/o adaptar estratègies / activitats / programes d'educació ambiental
- treballar en connexió amb situacions reals, significatives i properes als estudiants i a la comunitat
- treballar la clarificació i integració de valors i actituds per a la sostenibilitat
- debatre sobre sentiments i preocupacions ambientals amb els estudiants
- introduir components de compromís i d'acció, vers la sostenibilitat, en la pràctica educativa amb els estudiants
- promocionar el pensament crític, la presa responsable de decisions i el sentit de compromís
- fomentar un esperit positiu, no catastrofista, en relació a la problemàtica ambiental
- considerar el treball sobre possibles escenaris futurs
- treballar en equip amb altres professionals d'altres àrees de coneixement i portar a terme projectes comuns, interdisciplinaris, que suposin un diàleg entre disciplines
- mantenir i fomentar una mentalitat oberta i crítica, i una voluntat d'establir camins de diàleg amb els altres.

COMPETÈNCIA DEL PENSAMENT SOCIAL

Competència que permet utilitzar i integrar estratègies docents que condueixin a la comprensió global dels fenòmens socials i a la participació democràtica.

Fem referència a la comprensió global dels fenòmens socials, finalitat que els currículums solen prescriure i que, per tant, ha de ser assumida i desenvolupada

pels docents de ciències socials. Entendrem la «comprensió global» com les capacitats d'analitzar, comprendre i jutjar problemes socials, valorar críticament l'entorn pròxim i llunyà, fer servir críticament la informació, analitzar fenòmens i processos socials, assumir una posició crítica davant determinarts fets i valors, preguntar-se pel progrés en l'evolució de les societats, obtenir i relacionar informació a partir de diverses fonts, etc (Pagès, 1997).

A l'etapa de Primària, quan l'etapa del pensament concret és la dominant, es fan evidents les dificultats pròpies reconegudes per a les ciències socials: dificultats en relació a la multicausalitat dels fets socials, a l'adquisició de nocions temporals i espacials, al processament d'informacions divergents i contradictòries, a la superació de diferències entre el coneixement científic i el quotidià sobre la realitat social. Ara bé, aquestes dificultats poden ser treballades pels docents durant tota l'escolaritat, inclosa la Primària, falta que els docents hagin assumit al llarg de la seva formació, certes capacitats, com les que aquí anunciem.

Hem d'esperar i hem de treballar per a que el professorat hagi adquirit el pensament social per ell mateix –i per això són tan importants les classes universitàries, tal com es plantegen i es desenvolupen- i que quan exerceixi la seva tasca professional sigui conscient i capaç de triar les metodologies i les estratègies docents que justament contribueixen a pensar socialment la realitat. Seran les mateixes que ells i elles hauran viscut anys abans? De moment, ens sembla que no, ja que creiem que avui encara perdura a les nostres aules massa transmissió de coneixements amb escassíssimes situacions de construcció de coneixement social i de moments de pensament crític.

En relació a aquest tema, trobem al Llibre Blanc, en el llistat de competències pròpies de l'àrea de Geografia i Història, algunes formulacions que connecten amb el que nosaltres proposem. Per exemple, la competència que diu «saber adaptar-se als canvis socials, econòmics i culturals i saber aplicar-los al coneixement propi de les ciències socials» o també la de «reflexionar sobre la construcció de valors socials mitjançant l'anàlisi de la realitat social i del coneixement històric».

Capacitats que creiem s'han de treballar per a desenvolupar la competència del pensament social en els docents:

- comprendre que els coneixements socials no són processos objectius
- considerar i interpretar la realitat social des d'una perspectiva de complexitat, global i multidisciplinària
- orientar el plantejament i estudi dels fenòmens socials cap a la participació democràtica
- contextualitzar els coneixements socials en el temps, en l'espai i en la cultura
- identificar i aplicar seqüències didàctiques per al desenvolupament del pensament crític en qualsevol activitat d'ensenyament –aprenentatge
- diferenciar les metodologies didàctiques purament transmissives de les que incentiven el pensament crític
- buscar l'equilibri entre els enfocaments locals i globals dels fenòmens socials
- debatre sobre sentiments i preocupacions socials amb els estudiants
- desenvolupar l'empatia amb les diferents situacions socials

- fer abstracció dels fenòmens socials tant des de la localitat cap a la globalitat com a la inversa
- inferir les conseqüències dels fenòmens socials, a escales local i global
- saber desenvolupar la curiositat davant els fenòmens socials
- saber incentivar la recerca de solucions davant problemàtiques socials
- valorar i criticar els costums socials establerts
- considerar el treball sobre possibles escenaris futurs, al mateix temps que el present i el passat

CONCLUSIONS

Volem acabar dient que cap d'aquestes competències sola, ni cap altra, no tindrà valor si no la considerem en el conjunt de competències clau. En aquest sentit, en l'informe DeSeCo (OECD, 2002, p 14) es parla de constel.lacions de competències clau: *les competències clau no operen independentment una de l'altra, sinó que ho fan en models interrelacionats. Aquests models poden ser visionats com a constel.lacions, la forma de les quals depèn dels objectius individuals i col.lectius. És a dir, els objectius defineixen la constel.lació –l'estructura d'interrelació- de les competències clau i la importància particular de cada competència dins de la constel.la.*

Hem enunciat les capacitats que considerem necessàries que els docents adquireixin per a les tres competències seleccionades. I ho hem fet perquè pensem que val la pena tenir els objectius ben clars sobre la formació que volem donar als mestres de Primària. Ens agradaria anar tenint el desenvolupament de totes les competències necessàries per als mestres. Totes elles, les haurem d'anar contextualitzant, ben aviat, en les noves assignatures i en la nova organització acadèmica dels plans d'estudi immediats de la formació de mestres. Aquest treball previ ens servirà per prendre les decisions necessàries per organitzar uns bons, excel.lents plans d'estudi.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ANECA (2005): *Libro blanco de los títulos de maestro*, Madrid.

BATLLORI, R. (2002): «La escala de análisis: un tema central en didáctica de la geografía» dins *Iber*, núm 32, pp 6-18.

BATLLORI, R. I ALTRES (2005): «Una aproximació al coneixement del medi natural, social i cultural de l'educació primària a partir de la comprensió de la diversitat i pluri identitat» dins García Ruiz, C. i altres (coord) *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, Almería, pp 421-432.

BREITING, S.; MAYER, M.; y MOGENSEN, F. (2005): *Quality Criteria for ESD-Schools. Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*. Vienna, Austria: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.

BUNK, G. P. (1994) Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany, dins *Vocational Training European Journal* n. 1, pp 8-14.

CALBÓ, M.; DEL CARMEN, LL.; y GODOY, J. C. (2006): «Les competències als nous títols de mestre» dins Geli, A.M. i Pèlach, I. *Aproximació a les competències als nous títols de mestre*, Girona, Publicacions de la Universitat de Girona (en premsa).

JUNYENT, M.; GELI, A.M.; y ARBAT, E. (2003) Proceso de caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios. Girona: Universitat de Girona – Red ACES.

MEDIR, R. M. (2003): «Salir de la escuela: entre la tradición y la educación ambiental para la sostenibilidad» dins *Iber*, n. 36, pp 26-35.

MORA, J. G. (2005): «Els canvis del model universitari com a conseqüència de les noves demandes de la societat del coneixement» dins *Coneixement i Societat*, n. 6, pp 74-91.

OECD (2002): *Definition and selection of competences* (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundation. Strategy Paper JT00132752.

PAGÈS, J. (1997) «La formación del pensamiento social» difs Benejam, P. i Pagès, J. (coord) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, ICE Universitat de Barcelona / Horsori, Barcelona, pp 151 -168.

PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó

TILBURY, D.; y WORTMAN, D. (2004): *Engaging people in sustainability*. Gland, Switzerland and Cambridge, UK: IUCN, Commission on Education and Communication.

VILARRASA, A. (2002): «El medio del ciudadano del siglo XXI» dins *Iber*, n. 32, pp 41-49.

VILARRASA, A. (2003): «Salir del aula. Reapropiarse del contexto» dins *Iber*, n. 36, pp 13 – 25.

FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA E HISTORIA EN PORTUGAL E IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO DE BOLONIA

Sérgio Claudino
sc@ceg.ul.pt

Universidad de Lisboa

EL PAPEL CENTRAL DE LOS PROFESORES Y LA NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN INTEGRADA

El papel central de los profesores en el proceso educativo ha sido salientado a lo largo de los tiempos, también por autores vehiculados para la enseñanza de la Geografía e de História. Ferreira-Deusdado (1886, p. 286), un conceptuoso profesor portugués da transición entre los siglos XIX y XX, considera que las reformas curriculares de nada valdrían si no fuesen acompañadas de la preparación pedagógica de los profesores, que considera *el alma de la enseñanza*. Más recientemente, Souto González (2002, p. 26) subraya que *La selección de los contenidos, la metodología didáctica y las formas de evaluar y clasificar, tienen una grande importancia en la concepción que los alumnos poseen... de su utilidad en las decisiones sociales e implicaciones en la actitud y motivación del alumno en relación al saber escolar*. Por su parte, Perrenoud (1999) defiende la relevancia del proceso de profesionalización en el cambio de las prácticas docentes. Autores como Selma Pimenta (1998) y Herculano Cachinho (2002, p. 74) subrayam que la formación docente debe ser, fundamentalmente, un proceso de autoformación, desarrollado en la articulación entre la formación teórica y la confrontación con la práctica. Esta articulación es, además, considerada por Maria Teresa Estrela y Albano Estrela (2001, p. 15) como el *punto crítico de la formación inicial y continua*, recordando que la *transposición de la teoría para la práctica no es simple ni lineal* y criticando la separación de los espacios y tiempos de formación – cuando la singularidad de las situaciones de la enseñanza invalida teoría que pretendan explicar y resolver eficazmente, los problemas de la práctica pedagógica en la aula y en la escuela.

En la formación inicial de profesores, hoy se aceptan dos grandes modelos

(Claudino, Oliveira, 2004). El primero, de *racionalidade técnica*, está asociado a formaciones de matriz disciplinaria y a la reproducción de los conocimientos académicos, en los que la formación se concibe, sobre todo, como un proceso de preparación técnica, que pretende responder al *correcto* funcionamiento de las reglas y técnicas en la aula. António Nóvoa (1992) reconoce en este modelo la visión del profesor como funcionario (bien de la Iglesia, bien del Estado) y mero aplicador de valores y normas. El segundo modelo, de *racionalidad práctica*, apuesta por una formación basada en el conocimiento de las prácticas escolares y sociales, a partir de las cuales se construyen perspectivas teóricas de formación, en una perspectiva más fenomenológica y en la que se salientan las capacidades interpretativas y las interacciones personales del docente en formación (Jacinto, 2003). De acuerdo con este modelo, se pretende una formación inicial que coloque a los futuros docentes en contacto con situaciones prácticas problemáticas, inductoras de una posición docente reflexiva. El grupo de prácticas debe funcionar como un espacio agradable de diálogo, lugar de socialización y de construcción y afirmación de la identidad profesional del docente en formación, en la que el formador ejerza un papel determinante de mediación (Dauvisis, 2003).

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS PROFESORES DE HISTORIA Y DE GEOGRAFÍA EN DOS MODELOS

En Portugal, a excepción del primer ciclo de enseñanza básica (6-10 años), donde funciona una área de Estudio del Medio, la formación en Ciencias Sociales se imparte, fundamentalmente, a través de las asignaturas de Historia y de Geografía. En el 2º ciclo (10-12 años), hay una disciplina de Historia y Geografía de Portugal, dirigida exclusivamente por profesores de Historia – lo cual se deberá también al tradicional exceso de profesores de esta disciplina, al contrario de lo que sucede con los de Geografía, hace pocos años insuficientes para las necesidades del sistema de enseñanza.

En el tercer y último ciclo de la enseñanza básica, en el ámbito del área curricular de Ciencias Humanas y Sociales, surgen las asignaturas de Geografía e Historia, que comparten, a lo largo de tres años, una carga horaria total de siete bloques de 90 minutos; con frecuencia, los dos grupos de profesores integran el mismo departamento, la unidad orgánica que en la escuela agrupa a los profesores según sus afinidades disciplinarias. Aún así, más que una unión efectiva, asistimos, muchas veces, a la disputa entre los dos grupos disciplinarios a causa de una mayor carga horaria, con una limitada cooperación entre si.

En la Enseñanza Secundaria, las asignaturas de Historia y de Geografía son optativas. Tienen una mayor importancia en los cursos Científico-Humanísticos, más dirigidos al proseguimiento de estudios, en los dominios de Ciencias Socioeconómicas y de Ciencias Sociales y Humanas.

La formación de profesores del primer ciclo está bajo la responsabilidad de las Escuelas Superiores de Educación que, en la enseñanza pública, integran a los Institutos Politécnicos, o de universidades públicas surgidas en los años 70 y 80 y

que resultan, en ocasiones, de antiguas instituciones politécnicas en instituciones universitarias. En sus titulaciones, se imparten asignaturas de Historia y Geografía, designadamente de Portugal, en relación a la vocación nacionalista del primer ciclo; se imparten, también, asignaturas de Educación Ambiental y de Ciencias Sociales, que buscan una formación que abarque más e integrada por los profesores de este nivel de enseñanza. Actualmente, sólo en una escuela superior se imparte la formación de profesores del 2º ciclo de Historia[1] - lo cual se deberá a la referida saturación del mercado laboral docente de licenciados en Historia.

La preparación de los profesores de Historia y de Geografía del tercer ciclo de la enseñanza básica y la secundaria se efectúa en universidades, generalmente con departamentos que imparten licenciaturas específicas en aquellos dos dominios. La titulación de Historia cuenta con una gran presencia en las universidades, públicas y privadas, pero las dificultades de reclutamiento de alumnos ha provocado su cierre en universidades privadas[2], en una crisis que se extiende ya a la enseñanza universitaria pública[3]; el total de candidatos a la formación inicial docente es igualmente cada vez menor, a causa de la referida saturación del mercado laboral.

En Geografía, la formación de profesores se imparte en las universidades «clásicas» de Lisboa. Oporto y Coimbra, como en la Universidade Nova de Lisboa. Las universidades con titulaciones más recientes de Geografía, la Universidade do Minho, la Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (en Lisboa) y la Universidade de Évora han prescindido de la formación inicial de docentes de las enseñanzas básica y secundaria.

En la misma formación de profesores de Historia y de Geografía encontramos dos modelos principales: el de licenciatura en Enseñanza, con un total de cinco años, y aquel de dos años, que se sucede a un curso de licenciatura de cuatro años.

El primer modelo tiene su origen en 1971, cuando había surgido en las Facultades de Ciencias la rama de Formación Educacional, funcionando a la vez que la rama de *especialización científica*. Estas facultades y las nuevas universidades, creadas a partir de 1973, adoptan el modelo de licenciatura en Enseñanza: en los primeros cursos, domina la formación de base disciplinaria, detrás de la que surgen, en número en aumento, asignaturas pedagógico-didácticas, que preparan para las Prácticas (*Estágio*), en el 5º y último curso, en un colegio de básica y secundaria. El alumno en Prácticas es considerado profesor de escuela e imparte en dos clases, bajo la orientación de un profesor de enseñanza básica y secundaria cuya actividad está coordinada por un profesor del respectivo departamento universitario. Semanalmente, este docente, o quien lo substituya, orienta el Seminario de Didáctica al que asisten los alumnos en prácticas; a veces, se desplaza a las escuelas, donde procede a la observación de las clases, con una función formativa y evaluadora.

[1] La Escuela Superior de Educación Almeida Garrett, en Lisboa, donde funciona un curso de Profesores de segundo Ciclo, en la variante de Portugués, Historia y Ciencias Sociales.
[2] Desde 2004/05, la Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologías y la Universidade Lusíada han dejado de admitir alumnos en el primer año.
[3] En 2005/06, la Universidade dos Açores tampoco ha admitido nuevos alumnos de Historia.

Sin embargo, en las Universidades de Coimbra y Oporto, la licenciatura concluye al final del 4º año, no obstante la habilitación profesional se obtiene sólo al año siguiente, en el que el alumno hace las Prácticas y asiste al Seminário. En la Universidade do Porto y en la Universidade Nova de Lisboa, las asignaturas de Ciencias de la Educación son impartidas por profesores de la propia Facultad, pero que integran unidades orgánicas distintas de los departamentos disciplinarios. Esta formación ha merecido un acogimiento por lo general positivo entre responsables de la enseñanza de la Geografía en Portugal (Lemos, 2004).

El segundo modelo de formación es bietápico: después de la licenciatura, de cuatro años, sucede la titulación de dos anõs de formación docente. Se pretende salvaguardar una fuerte formación científica en Geografía, sin *perjudicarla* con la introdución de asignaturas pedagógicas en la licenciatura. Después de la finalización de la licenciatura, los futuros profesores asisten, en el primer curso, asignaturas de Ciencias de la Educación y, también, de Didáctica y Metodología. Estas últimas las imparten docentes de los departamentos disciplinarios y las primeras profesores de las Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação/FPCE. En el segundo año, funciona las Prácticas y el Seminario. Esta modalidad es minoritaria y vigora, designadamente, en las universidades privadas donde sobrevive la formación inicial de profesores de Historia y en la Universidade Nova de Lisboa y Faculdade de Letras de la Universidade de Lisboa. En estas dos últimas instituciones se forman profesores de Historia e de Geografía, pero en la Faculdade de Letras la preparación de profesores de Geografía sigue el modelo de licenciatura en enseñanza.

A modo de balance deste modelo de formación, podemos identificar, para la formación de docentes, como aspectos más negativos:

- la falta de entendimiento entre los profesores universitarios de Ciencias de la Educación e aquéllos más direccionados para la formación en Didáctica de la Geografía, que se proyecta en el propio divorcio en la formación en estos dos dominios;
- la *escolarización* de la propia formación inicial, en la que los futuros profesores tienden a asumir más el papel de *alumnos* de lo que sujetos de su formación;
- la reducida atención concedida a las áreas curriculares no disciplinarias, con una relevancia en aumento en el currículo escolar y en el que la Geografía puede tener un papel muy relevante;
- la diminuta investigación en Didáctica.

Como aspectos más positivos de este modelo de formación, podemos reconocer:

- el acercamiento entre docentes de la enseñanza universitaria y de la enseñanza básica y secundaria;
- una formación teórica más gradual y consciente de los futuros docente;
- La experiencia extremadamente rica proporcionada por las Prácticas. En diálogo con un profesor más experiente y con los propios compañeros, el profesor en formación aprende el funcionamiento de la escuela y orienta, durante todo el curso escolar, el trabajo escolar de dos grupos, desarrollando una experimentación y una reflexión también apoyada en el Seminario de la Facultad.

LA DESVALORIZACIÓN RECIENTE DE LAS PRÁCTICAS Y LA RECUSA DEL DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA DE LA FACULDADE DE LETRAS DE LA UNIVERSIDADE DE LISBOA

El gobierno portugués ha alterado recientemente el período de *Estágio*/Prácticas de la formación inicial universitaria de profesores de Geografía y de otras áreas disciplinarias.

Hace ya algunos años se hablaba de algunas de las alteraciones ahora llevadas a cabo y que suscitaban algunos recelos (Alegria, 2005) -no obstante fuese considerado pertinente alterar reglas para el financiamiento de los profesores en prácticas. La presente reforma de las Prácticas sucede directamente de la aplicación del Plan de Estabilidad y Crecimiento, que pretende la reducción de los gastos públicos[4], y que tiene como principal finalidad disminuir los costes de las Prácticas, principalmente mediante la supresión del vencimiento de los profesores en prácticas. Justificando esta última decisión, las autoridades educativas consideraron que los profesores en prácticas no eran profesores sino alumnos en formación. Perdieron el estatuto de profesores de la escuela básica y secundaria en las que son colocados e les retiraron la docencia a dos grupos, substituida por la *práctica pedagógica supervisada*: los profesores en prácticas van a impartir algunas clases en los grupos de los orientadores de las Prácticas. Teniendo también en mira la eliminación de costes, las autoridades empezaron anunciando la supresión de la subvención atribuida a los orientadores de las prácticas, que pasarían a cumplir integralmente el horario docente normal -la tutela de las Prácticas tendría un carácter suplementario en relación a sus actividades docentes.

Estas medidas han sido contestadas por los alumnos, que reivindican tanto la atribución de una subvención, como la docencia de grupos, relevante para su formación. Por otra banda, muchos orientadores han amenazado con desistir de la formación inicial, con el consiguiente cierre de los núcleos de prácticas. El gobierno ha atendido parcialmente a las reivindicaciones de los orientadores, a quienes ha concedido una pequeña reducción de clases semanales y ha mantenido la anterior subvención. La última legislación publicada[5] recoge, discretamente, algunas de las críticas formuladas al nuevo modelo: el Ministerio de Educación obliga al personal en prácticas a participar en las reuniones de los órganos de los colegios de programación y evaluación, cuando esté presente su orientador, pero sólo en la calidad de observadores, y determina su colaboración en la planificación y preparación de materiales didácticos para las clases del orientador. Sin embargo, mantiene lo esencial de las orientaciones anteriores: la persona en prácticas pierde el estatuto de profesor del colegio o instituto donde se encuentra y su trabajo

[4] Decreto de Ley n.º 121/2005, del 26 de Julio
[5] *Portaria* nº 1097/2005, del 21 de Octubre

directo con los alumnos se desarrolla sólo en un número no determinado de clases que imparte en grupos del orientador, el cual las observa e evalúa.

En la Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa/FLUL, sólo el Departamento de Geografía adopta el modelo de licencatura en enseñanza, con el resto que optan por el bienio de formación de profesores posterior a la licenciatura[6]. Entre los departamentos de Geografia portugueses, aquél fue de la misma manera el único que adopta una titulación explícitamente asumida como de *Licenciatura em ensino da Geografia* (Licenciatura en enseñanza de la Geografía)[7]. De acuerdo con la perspectiva del profesor estratégico (Vienneau, 2005), pensador y crítico, desde luego sobre la propia ciencia geográfica, el curso de Enseñanza del Departamento de Geografía de la FLUL comprende una asigantura de Epistemología de la Geografía. En el 3º curso, además de ésta, los alumnos asisten a materias de Teoría Curricular, Psicología de la Educación y Didáctica de la Geografía y, en el curso siguiente, a las de Metodología de la Ensenãnza de la Geografía, Evaluación en Educación, a parte de otras –asisten, así, a un número significativo de materias pedagógico-didácticas. Las asignaturas de Didáctica, Metodología y de Evaluación son impartidas por docentes de Geografía y, en el ámbito de las mismas, ha sido desarrollado el esfuerzo de poner a los futuros docentes en contacto con las escuelas y las prácticas escolares (Claudino, 2005); las restante asignaturas son impartidas, mayoritariamente, por docentes da FPCE de la Universidade de Lisboa. En el 5º curso, en consecuencia con lo dicho, funcionan el *Estágio Pedagógico* (Prácticas Pedagógicas) y el Seminario de Didáctica de la Geografía.

Las nuevas directrices del Ministerio de Educación sobre las Prácticas de formación inicial fueron rechazadas por el Departamento de Geografía, en nombre de una formación inicial construida sobre el trabajo y reflexión sobre la escuela y las prácticas que en ella se desarrollan. Por otra banda, no podemos ignorar la legislación oficial, que retira al inidividuo en prácticas el estatuto de profesor de escuela, lo que genera problemas cuanto a la responsabilización docente ante cualquier tipo de incidentes. En fin, la supresión de los sueldos del personal en prácticas obliga a varios de ellos a tener empleos a tiempo parcial, al contrario de lo que sucedía antes, con la consiguiente reducción de disponibilidad en las Prácticas. Explotando los límites de la libertad concedida por la autonomía universitaria y en diálogo complejo con el Ministerio de Educación y los responsables de las escuelas, estamos desarrollando unas Prácticas con las siguientes orientaciones:

- cada individuo en prácticas participa en las actividades previstas en el Plan de Actividades, en cuya elaboración contribuyó, aunque con un menor protagonismo que en el modelo anterior;
- con el estatuto de profesor coayudante, el individuo se encarga de la planificación y de impartir clases en un grupo de Geografía del 3º ciclo de la Enseñanza Básica (de los 12 a los 15 años) que había sido atribuida al orientador, a lo largo de todo el año lectivo – en la práctica, es el profesor de ese grupo:
- el individuo en prácticas observa y debate semanalmente por lo menos una clase de Geografía, impartida por el orientador de las prácticas o por un compañero de prácticas, siendo observado en cerca de 8-10 clases por el orientador, a lo largo del año;
- el indivíduo en prácticas participa activamente en las actividades de las áreas curriculares no disciplinarias (Área de Proyecto, Estudio Aconpañado y Formación Cívica), preferentemente en la clase de la que es docente.

Estas indicaciones han sido debatidas previamente con los orientadores y con el personal en prácticas. Significativamente, los últimos insisten en la necesidad de asumir plenamente la docencia de un grupo y el estatuto de profesores ante *sus* alumnos. Por otra banda, se mantiene el esfuerzo que el grupo de prácticas funcione, de acuerdo con lo que defiende Marie-Claire Dauvisis (2003), como un espacio agradable de diálogo, un lugar de socialización y de construcción y afirmación de la identidad profesional del docente en formación, en que el formador ejerza un papel determinante de mediación.

Las decisiones de los órganos directivos de las propias escuelas han obligado a adaptaciones puntuales; así, por ejemplo, en algunos centros de enseñanza los orientadores son obligados a presenciar la totalidad de las clases y en otros la participación de los individuos en prácticas en las áreas curriculares está muy condicionada por la disponibilidad de los profesores directamente responsables de las mismas.

Apostamos por la construcción de unas prácticas significativas, que sobrepasen prácticas mecanicistas de construcción y aplicación de recursos didácticos en la aula, en una perspectiva fácilmente identificable con el racionalismo técnico, en favor de un formación construida en la interacción y reflexión con la escuela y con los alumnos. El balance provisional de nuestra experiencia es muy positivo. No obstante, esta es una experiencia aislada. Seguimos a enfrentar con preocupación la actual legislación impuesta por el gobierno portugués, a la contra de reconocidos principios y preocupaciones que presiden la formación de profesores.

EL PROCESO DE BOLONIA: AJUSTAR LA FORMACIÓN ACADÉMICA AL PERFIL DE UN PROFESOR, ATENTOS A LAS SOLICITACIONES SOCIALES

Actualmente, se encuentra en discusión la reforma determinada por el Proceso de Bolonia, que entrará parcialmente en vigor a partir de 2006/07. Se apunta para un nuevo paradigma de formación, marcado por la flexibilidad y por el replanteamiento de la formación en el alumno.

Con excepción de algunas licenciaturas, domina el modelo de dos ciclos, un primero de licenciatura, con la duración de tres años, y un segundo, de «mestrado», con dos años. Generalmente en la enseñanza universitaria de Historia y Geografía,

[6] *Portaria* nº 852/87, del 4 de Noviembre

[7] Desde 1998, reestructurado como variante de Enseñanza de la licenciatura en Geografia (Diário da República, 2.º Serie, nº 114, del 18 de Mayo).

el primer ciclo privilegia la formación científica específica, siendo remitido para el segundo la formación de profesores, actualmente en fase de discusión.

Retomando el ejemplo de la Faculdade de Letras de la Universidade de Lisboa, está en discusión una propuesta de formación de profesores de Historia, Filosofía y Lenguas y Literaturas[8] -que deberá ser alterada, en lo esencial. Desaparecen las Prácticas (Estágio) en una escuela, durante el segundo año de formación. En alternancia, surge la Práctica Pedagógica, desarrollada en una escuela, con el apoyo de un profesor orientador, a lo largo de los cuatro semestres lectivos. En el primer semestre, esta Práctica consiste, fundamentalmente, en la familiarización con la escuela. En los dos semestres siguientes, observan clases e imparten pequeñas secuencias de las mismas en las clases del profesor orientador y participan en las áreas curriculares no disciplinares (Área del Proyecto, Estudio Acompañado y Formación Cívica). El último semestre está dedicado, fundamentalmente, a la recogida del trabajo de proyecto, otra de las novedades de la propuesta, que concreta la apuesta por profesores investigativos y reflexivos sobre las prácticas escolares. Además de materias de Ciencias de la Educación habituales en titulaciones de formación inicial (Teoría Curricular, Sociología de la Educación, Psicología Educacional...), se introduce el análisis del sistema educativo portugués a diferentes escalas y se compara incluso con el de otros países europeos – en una lectura sistémica frecuentemente desvalorizada en la formación inicial. A respecto de su posición actual, acreditamos que el Departamento de Geografía insista en el mantenimiento de las Prácticas anuales en una escuela, con motivo de asegurar la vivencia de la escuela a lo largo de un año lectivo y el acompañamiento continuado de los alumnos; por otro lado, deberá continuar a privilegiar las nuevas tecnologías, orientándolas particularmente para la aplicación de los sistemas de información geográfica a la realidad escolar.

Independientemente del diseño curricular que se vaya a asumir, defendemos que la formación de profesores de Ciencias Sociales debe de tener presente el desarrollo de las siguientes competencias docentes:

1. Concebir el currículo como una construcción dinámica, influenciada por los diversos actores sociales y escolares
2. Explicitar el funcionamiento del sistema educativo en diferentes niveles
3. Incorporar en sus prácticas el proyecto educativo de la comunidad y de la escuela
4. Conocer los contenidos de su área disciplinar y a través del proceso de transposición didáctica, convertirlos en objetivos de aprendizaje
5. Valorar las representaciones de los alumnos y trabajar a partir de las mismas, desde una perspectiva constructiva del aprendizaje
6. Incorporar en sus planificaciones lectivas la respuesta a las solicitudes de la comunidad y de sus alumnos, particularmente

[8] Esta propuesta fue elaborada por un grupo de trabajo integrado, por, además del autor de este texto, Inês Duarte (coordinadora), Fernanda Alves y Ana Leal de Faria, profesoras de la FLUL.

7. Optimizar el medio escolar como recurso educativo y espacio de intervención, en una perspectiva de ciudadanía
8. Concebir experiencias de aprendizaje problemáticas, diversificadas, significativas y motivadoras de aprendizaje
9. Promover, en los alumnos, el trabajo de investigación, tratamiento y comunicación de información
10. Valorar las áreas curriculares no disciplinarias como espacios privilegiados de intervención en la comunidad y de desarrollo de nuevas metodologías de trabajo
11. Favorecer la definición de proyectos de formación personal del alumno

En Portugal, como España, a la definición de un proyecto de formación docente quizás deberá preceder, la reflexión atenta sobre el perfil docente que se pretende construir y no puede olvidar las preocupaciones de una formación integrada, entre la teoría y la práctica, antes destacadas. La relevancia escolar futura de las Ciencias Sociales va a ser, en gran medida, determinada por la actual discusión en torno a la formación de sus profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍCAS

ALEGRIA, M. F. (2005): Os Estágios na Formação Inicial de Professores de Geografia. *II Congresso Ibérico da Didáctica da Geografia – Comunicações*, Associação de Professores de Geografia, Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, 19 p.

CACHINHO, H. (2002): Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didáctica. *Inforgeo*, 15, p. 69-90.

CLAUDINO, S. y OLIVEIRA, A. R. (2004): A Cidadania na Formação Inicial de Professores de Geografia de Portugal e Brasil. *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa*, Associação Portuguesa de Geógrafos (inédito).

CLAUDINO, S. (2005): O Estágio de Geografia no Externato de Penafirme dos Alunos de Geografia-Ensino da FLUL: Uma experiência relevante. *II Congresso Ibérico da Didáctica da Geografia – Comunicações*, Associação de Professores de Geografia, Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, 14 p.

DAUVISIS, M. C. (2003): Les enseignants peuvent-ils croire à la formation?, in Boutin, G. *La formation des enseignants en question – Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Éditions Nouvelles, Montréal, p. 159-189.

ESTRELA, M. T. y ESTRELA, A. (2001): Antecedentes do Projecto IRA – Origem e evolução de um projecto de formação. *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto Editora, Porto, p. 15-27.

FERREIRA-DEUSDADO, M. A. (1886): Os Concursos para o Magistério Secundário. *Revista de Educação e Ensino*, I, p. 286-288.

JACINTO, M. (2003): *Formação Inicial de Professores: Concepções e práticas de orientação*. Departamento da Educação Básica, Lisboa.

LEMOS, E. S. (2004): A Educação Geográfica em Portugal, in Vesentini, J. W.

(org.) *O Ensino de Geografia no Século XXI*. Papirus Editora, Campinas, p. 87-96.
PERRENOUD, P. (1999): *Construir as Competências desde a Escola*. ArtMed, Porto Alegre.
PIMENTA, S. G. (1998): Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor, in Fazenda, I. (org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. Papirus Editora, Campinas, p. 161-178.
VIENNEAU, R. (2005): *Apprentissage et Enseignement – Théories et pratiques*. Gaëtan Morin Éditeur, Montréal.

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE LOS NUEVOS RETOS DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Carmen Fernández Rubio
mcfrubio@uniovi.es
Antonio Mesonero Valhondo
mesonero@uniovi.es

Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la enorme aceleración del cambio social está modificando, de una forma rápida, nuestras formas de vida, introduciendo nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y tecnológicos y nuevos valores sociales. Es, una nueva visión de la sociedad, en la que se le otorga valor al conocimiento y se da la importancia al aprendizaje permanente, como principio director de la educación y la formación en los próximos años.

El desarrollo de la sociedad del conocimiento precisa de estructuras organizativas flexibles en la educación superior, que posibiliten tanto un amplio acceso social al conocimiento como una capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento. Ello conlleva una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario, que incentive su motivación y reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa (Documento-marco MEC, 2003)

En las sociedades actuales, el conocimiento se produce, difunde e intercambia a través de las tecnologías de la información y la comunicación, que no sólo actúan como vehículo de ese conocimiento, sino que conforman y determinan la naturaleza de los saberes socialmente válidos y las instituciones sociales que los gestionan.

Por tanto, las tecnologías del conocimiento constituyen no sólo el formato de ese conocimiento, sino que afectan a la propia naturaleza del conocimiento y a los espacios en que se trasmite. Ello quiere decir que estamos asistiendo a una nueva cultura del aprendizaje y de la enseñanza universitarios.

Uno de los objetivos más importantes que debe tener la Universidad, en esta sociedad del conocimiento, es la formación de profesionales competentes con herramientas intelectuales capaces de construir sus propios conocimientos, y no sólo de reproducir, de manera ciega, los conocimientos que sus profesores les trasmiten. Por ello, los profesores que se encargan de la formación de los futuros profesionales de la educación, tienen que *enseñar a enseñar, enseñando, y* ser capaces de *enseñar a aprender y a pensar*.

El proceso de Convergencia Europeo de Educación Superior y la implantación del Crédito Europeo han situado a nuestras instituciones de Educación Superior en un proceso de cambio y adaptación a las nuevas premisas y señalan el desafío constante, antes del 2010, para adaptar nuestros sistemas educativos a una sociedad del conocimiento, cuya dinámica de cambio social, aún, no ha hecho más que empezar.

LA CONVERGENCIA EUROPEA Y EL EEES

Uno de los objetivos fundamentales de la Unión Europea, en la última década, ha sido la educación y, de forma singular, la enseñanza superior, en la que diversos países han adoptado medidas conducentes a la reforma de la estructura y organización de sus enseñanzas universitarias, para favorecer la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

El Espacio Europeo de Educación Superior queda definido por: a) el establecimiento de una *Europa del Conocimiento,* para favorecer el crecimiento y la cohesión social, mediante la educación y formación de los ciudadanos; b) un sistema educativo de calidad y c) la construcción de un *referente europeo,* con un incremento de la competitividad internacional.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso que se inicia con la *Declaración de La Sorbona* (1998) y se consolida y amplía con la *Declaración de Bolonia* (junio de 1999), en la que los ministros europeos de educación instan a los estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar, en sus países, diferentes actuaciones, con la finalidad de construir un *«Espacio Europeo de formación universitaria»*: *«Espacio Europeo de Educación Superior»*.Tras la Declaración de Bolonia y hasta el momento actual, los distintos países europeos se reúnen para hacer memoria, evaluar y trazar el camino a seguir todos juntos. Sucesivas reuniones continúan desarrollando este Espacio Europeo: Lisboa (2000), Salamanca (2001), Praga (2001), Barcelona (2002), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007). En las orientaciones de las diferentes declaraciones, se ponen de manifiesto los cambios profundos en la concepción de la docencia y en aspectos básicos del proceso de enseñanza/aprendizaje. Las líneas básicas de dichas orientaciones son las siguientes:

- Dar prioridad al aprendizaje: La enseñanza deja de ser el referente para centrarse en un aprendizaje autónomo y cooperativo.
- El aprendizaje permanente durante toda la vida
- Aprender a aprender: La información cede su protagonismo a la formación. Las actuaciones formativas se orientan a incrementar el interés por el conocimiento y la confianza en la utilidad del saber.
- Una nueva estructura y concepción de las titulaciones según perfiles profesionales.
- Una nueva visión sobre objetivos, competencias y conocimientos.
- Formación integral, en el que las asignaturas adquieren valor en relación horizontal con otras en el conjunto de los saberes científicos y tecnológicos.
- Trabajo en equipo
- Actividad: Participación activa del estudiante en la búsqueda y selección de información
- Nuevos métodos docentes: interactivos, de trabajo autónomo y en grupos cooperativos, todo ello apoyado por las TIC.
- Actividades diversas y complementarias: tutorías personalizadas, estudios de casos, seminarios, proyectos grupales de aplicación de conocimiento, solución de problemas...
- Evaluación orientadora y para el éxito: Se trata de apoyar la evaluación como actividad integrada en el proceso para la toma de decisiones que ayude a reducir el fracaso escolar y lograr el éxito.

El principal reto planteado, es asegurarse que las reformas se integren plenamente en las principales funciones institucionales y procesos de desarrollo, de forma que sean autosostenibles. Para ello, las Universidades deben tener tiempo para convertir los cambios legislativos en realidades institucionales y en objetivos académicos significativos.

La creación de un EEES supone la puesta en marcha de un proceso complejo en el que hay que armonizar los planteamientos comunes con las singularidades, la autonomía universitaria y la calidad educativa. Supone, además, un importante esfuerzo desde los diferentes sistemas educativos con el fin de armonizar los planes universitarios para que los títulados europeos aumenten en comparabilidad, movilidad, empleabilidad y grado de atracción mundial. No se trata, en suma, de crear un sistema único, sino de un sistema equivalente, comparable, en el que cada universidad y Estado pueden mantener su estilo y tradición en la formación de titulados.

NUEVOS PARÁMETROS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En la actualidad, existen una serie de tendencias en la naturaleza de los saberes que la universidad gestiona, que constituyen los verdaderos retos que la sociedad del conocimiento plantea a la enseñanza y aprendizaje universitarios. Entre ellos, siguiendo a Zabalza (2002), pueden citarse: a) El saber se hace, cada vez, más inabarcable y las facilidades de comunicación y distribución del saber, en nuestra sociedad global, unidas a la multiplicación de centros de producción del conocimiento, hacen muy difícil la selección de los conocimientos relevantes; además, en la mayor parte de las disciplinas, existen más conocimientos relevantes de los que, razonablemente, se pueden enseñar; b) La tendencia a la especialización y

fragmentación creciente de los saberes, que, cada vez, se vuelven más locales, más específicos y, por tanto, más difíciles de conectar o integrar en otros saberes; c) Los currículos universitarios consisten, muchas veces, en proporcionar a los estudiantes las piezas de un puzzle, en las que cada profesor tiende a concebir los contenidos que trasmite, como un fin en si mismo, lo que implica que los estudiantes no aprenden a buscar la relación entre esos saberes; d) La aceleración, en el ritmo de producción de los conocimientos, y la instantaneidad, en su distribución, añaden nuevas incertidumbres sobre la relevancia de los saberes que se trasmiten a los estudiantes.

Como señala Zabalza (2002), ante los nuevos cambios acontecidos, durante estos últimos años, en las Instituciones de Enseñanza Superior han surgido una serie de aspectos que van a tener repercusión en la docencia universitaria:

- La incorporación a la Universidad de nuevos grupos de estudiantes, con formaciones previas y con objetivos de formación, claramente, diferenciados.
- La necesidad de reconstruir la idea de formación, entendiéndola no como un bloque que se suministra en un período corto de tiempo, sino como un proceso que se alarga durante toda la vida.
- La aparición de nuevos escenarios formativos complementarios, casi siempre ligados al ejercicio de la profesión, debido a la fuerte orientación profesionalizadora de los estudios universitarios.
- La ruptura de un marco puramente académico de la oferta formativa de las Universidades, imponiéndose el ampliar su eje de influencia sobre la adquisición de competencias para el empleo.
- La necesidad de modificar, profundamente, los soportes y estrategias de enseñanza y aprendizaje, utilizables en la Universidad (enseñanza a distancia o semipresencial, creación de materiales didácticos que faciliten el trabajo autónomo de los estudiantes, etc.).

La idea básica, a este respecto, es concebir la Universidad, como «institución de aprendizaje». Para Zabalza (2002), ésa ha sido la gran revolución: *«transformar unas instituciones de Educación Superior, concebidas como «centros de enseñanza» (teaching institutions), en organizaciones o comunidades de aprendizaje (learning organizations)»*.

Para avanzar en este camino, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, celebrada en París (1998), acordó, como misión y función de la Universidad: *«la misión de educar, formar y realizar investigaciones»* (art. 1), y, en particular, expuso las siguientes metas:

a) Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables.
b) Constituir un espacio abierto para la formación superior, que propicie el aprendizaje permanente.
c) Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación.
d) Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.
e) Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad.

f) Contribuir al desarrollo y mejora de la educación en todos los niveles, en particular, mediante la capacitación del personal docente.

Ante los dilemas y dificultades que la Universidad afronta en el momento actual - nueva idea de Universidad, nuevos planes de estudio, nuevas titulaciones, nuevas tecnologías de enseñanza, nuevas posibilidades de comunicación, etc.- la necesidad de una respuesta profesionalizada es más urgente.

Michavila y Calvo (2000) exponen algunas líneas maestras que deben guiar el compromiso de transformación de la Universidad:

- La institución universitaria debe tener conciencia clara de su principal misión: *la generación, el mantenimiento y la transmisión del conocimiento.* Por encima de todo, la Universidad ha de estar comprometida con la calidad y con la profundidad del saber.
- Debe ser *útil,* capaz de dar respuesta a las demandas de la sociedad actual y futura.
- Debe ser *autónoma,* en una doble capacidad: la personal, de impartir y recibir enseñanzas, sin ataduras políticas, ideológicas o administrativas, y la institucional, para que la Universidad establezca sus fines, medios y estrategias.
- Debe exigirse a la Universidad un compromiso de *eficiencia.*
- La Universidad española tiene un compromiso de *convergencia* con instituciones similares de la Unión Europea. Es necesario, por tanto, que establezca programas y estrategias de acercamiento a otras instituciones de educación superior europea.
- Todas las instituciones universitarias de cualquier lugar deL mundo tienen un compromiso con la *ética de la solidaridad.* No se puede ser neutral ante la explotación humana, la injusticia social, el deterioro del medio ambiente, etc.

Para poder desempeñar plenamente su función en la creación de una Europa del conocimiento, las universidades europeas deben hacer frente a numerosos desafíos en un contexto europeo, con la ayuda de los Estados miembro. Sólo podrán utilizar su potencial, si experimentan una serie de cambios profundos, necesarios para convertir al sistema europeo en una auténtica referencia a escala internacional.

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES EN EL EEES.

El profesorado constituye una pieza clave en el proceso de convergencia europea, por dos razones: a) porque tiene la información de cómo se desarrollan los procesos de enseñanza/aprendizaje en las aulas universitarias y b) porque es el actor principal de la puesta en marcha de cualquier reforma metodológica.

Enseñar, hoy, en la Universidad, es una tarea difícil, compleja, y un desafío importante para su profesorado, ya que nos encontramos ante una Universidad masificada, con estudiantes muy heterogéneos en conocimientos previos, intereses y motivaciones, etc., y ante un cambio en la propia concepción de la Universidad,

como una organización de aprendizaje y se cuestiona su propio ser y actuar, abierta al cambio, dinámica, reflexiva, crítica y capaz de adaptarse a situaciones nuevas.

Para Zabalza (2002), esta nueva situación tiene una clara incidencia en la vida y trabajo del *profesorado universitario*: a) Ampliación de las funciones tradicionales, basadas en la explicación de contenidos científicos, a otras más amplias, entre las que se integran actuaciones de asesoramiento y apoyo a los estudiantes, coordinación de la docencia con otros colegas, desarrollo y supervisión de actividades de aprendizaje en distintos escenarios de formación, preparación de materiales didácticos en diversos soportes, etc, b) Exigencia de mayores esfuerzos en la planificación, diseño y elaboración de las propuestas docentes: se impone la necesidad de revisar el itinerario formativo que proponemos a nuestros estudiantes, la necesidad de revisar los materiales y recursos didácticos que ponemos a su disposición, la necesidad de incorporar experiencias y modalidades diversas de trabajo, de forma que el estudiante pueda optar hacia niveles de profundización en la disciplina, acordes con su propia motivación y orientación personal.

Para Rodríguez Espinar (2002), el profesorado universitario debe asumir nuevos roles y funciones para afrontar este *cambio de escenario*, dando muestras de *competencia* en:

- Dominio pertinente del saber de su campo disciplinar.
- Ser reflexivo, investigador e indagador sobre su propia práctica docente.
- Domino de las herramientas de diseño, planificación y gestión del currículo.
- Estar motivado por la innovación docente.
- Saber ser facilitador del aprendizaje.
- Trabajar en colaboración y ser capaz de potenciar un clima de aprendizaje colaborativo entre los propios estudiantes.
- Ser tutor del proceso de aprendizaje del estudiante.
- Ser profesionalmente ético, que implica:
  - Asumir un compromiso institucional y social.
  - Ser cumplidor de sus obligaciones contractuales.
  - Ser justo en los juicios sobre las personas.

Dentro del proceso de convergencia europea, uno de los parámetros que puede suponer un gran cambio en el profesorado universitario, es la aplicación del *sistema de créditos europeo*, porque implica una concepción metodológica diferente que exige un nuevo planteamiento organizativo y una mayor riqueza didáctica. El crédito constituye, además, una unidad de referencia sobre la que se estructuran y organizan los curricula formativos.

La introducción del crédito europeo implica, según Ruíz Rivas (2002):

- La necesaria participación del profesorado, junto con los estudiantes, en el proceso de recogida y análisis de la situación de partida
- El replanteamiento de los objetivos, contenidos y organización de las asignaturas y titulaciones
- La elaboración de guías docentes
- El diseño de nuevas metodologías docentes y de evaluación
- La adecuada valoración de las destrezas, habilidades y competencias adquiridas por el estudiante

Por otra parte, está el modelo de *competencias* establecido en el proceso de convergencia, lo que hace que la formación universitaria sea comparable o reconocible. Según el documento marco MEC (2003), los objetivos formativos tendrán una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales, relacionadas con la formación integral de las personas, y las competencias más específicas que permitan a los titulados su adecuada integración en el mercado de trabajo, para el nivel de grado. En el nivel de Postgrado, los objetivos formativos serán más específicos, con una mayor profundidad intelectual que posibilite un desarrollo académico disciplinar e interdisciplinar avanzado.

Fijándonos en nuestra especialidad, al profesor universitario se le exige una serie de *competencias específicas* en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, entre las que podemos señalar:

1. Estar comprometido científicamente con la disciplina, manteniendo los estandares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.
2. Conocer la realidad social, de tal manera que permita adaptarse a los nuevos cambios sociales, económicos, culturales, y saber aplicarlos al conocimiento propio de las Ciencias Sociales y a la construcción de valores democráticos.
3. Estar formado en una metodología adecuada al paradigma profesor/investigador, que le permita conocer y aplicar las técnicas y los métodos de las Ciencias Sociales.
4. Identificar el conocimiento social como una construcción científica, mediante la aplicación del método científico, analizando las tradiciones epistemológicas, los planteamientos actuales y sus aportaciones al ámbito de la enseñanza.
5. Identificar, describir y analizar los elementos curriculares de las Ciencias Sociales en las distintas etapas del sistema educativo, fomentando diseños interdisciplinares, así como descubrir criterios y estrategias adecuadas para formular, seleccionar y secuenciar de modo teórico y práctico, los objetivos y contenidos curriculares en las diversas fases y niveles de concreción curricular.
6. Conocer las aplicaciones de las TIC, tanto informáticas como audiovisuales, al campo de las Ciencias Sociales y diseñar materiales y recursos didácticos.
7. Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza/aprendizaje, en orden a poder manejar la doble vía, presencial y virtual.
8. Comprender el impacto que los factores de internacionalización y multiculturalidad tienen en el currículo de formación.
9. Conocer, diferenciar y analizar los distintos planteamientos psicopedagógicos y didácticos de las variables estructurantes de las Ciencias Sociales: espacio, tiempo y pensamiento social.
10. Conocer pautas y líneas de investigación en Ciencias Sociales, que faciliten

la realización de estudios y trabajos científicos que permitan la mejora de la práctica educativa.

Estos nuevos horizontes universitarios exigen, también, movilidad, con el fin de conocer e intercambiar experiencias y métodos con profesores de otros países, y participación en grupos y redes interuniversitarias, con carácter nacional e internacional, etc., todo ello con un objetivo primordial: la calidad de la Educación Superior, que permitirá una mayor competitividad y una mejor formación de los ciudadanos.

LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LA EUROPA DEL CONOCIMIENTO

Una de las características y condiciones básicas del estudiante universitario es, justamente, la de ser persona que se halla en un período de formación, esto es, de aprendizaje: *el alumno universitario es un aprendiz adulto.* De esta condición general, se van a derivar otras varias que tienen notable relevancia a la hora de desarrollar el trabajo en la Universidad

A través de los documentos europeos, aparece, por primera vez, un cambio de paradigma en el planteamiento teórico sobre la metodología didáctica en la enseñanza universitaria: *es la mención al aprendizaje centrado en el alumno* (Graz, 2003). Una de las ideas o conceptos clave es la construcción del aprendizaje por parte del estudiante, que le permita organizar la información, transformarla en conocimiento y, posteriormente, adquirir las habilidades necesarias para el desempeño de una profesión. Por tanto, el estudiante constituye el eje de su propio proceso de aprendizaje. Desde este planteamiento, los estudiantes deben ser participantes activos, tanto para determinar las estrategias como el ritmo de aprendizaje, lo que implica una mayor autonomía y el desarrollo de habilidades intelectuales, como la solución de problemas y el pensamiento crítico y reflexivo, entre otras. En la práctica, esto se traduce en la utilización de técnicas dirigidas a sustituir o completar las clases magistrales con experiencias que confieran responsabilidad a los estudiantes en la búsqueda de materiales y documentación, más allá de los apuntes de clase: proporcionarles problemas abiertos y tareas que requieran un pensamiento crítico o reflexivo, simulaciones o role-playing, seminarios, investigaciones, trabajo colaborativo y en equipo, etc.

En esa tarea formativa, el estudiante es, cada vez, más responsable y protagonista de su propia formación. Michavila & Calvo (2000) afirman al respecto:

> *«Nada puede ser enseñado, si el estudiante no pone su empeño en aprenderlo. Se reconoce, de esta manera, que el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades requiere esfuerzo personal y un convencimiento previo de la utilidad».*

El aprendizaje, en la institución universitaria, no sólo depende de los alumnos (conocimientos previos, expectativas personales, capacidad de trabajo y esfuerzo...etc.), sino, también, de una intervención precisa y bien orientada, por parte de los profesores.

Respecto al desarrollo de habilidades, por parte de los estudiantes universitarios, Marcelo (2001), destaca tres grandes grupos: *académicas* (leer, oir, ver, tomar notas, hacer gráficos, interpretar documentos, tabular, diseñar...etc), de *investigación* (observar, hipotetizar, analizar, buscar información, valorar, utilizar instrumentos) y *sociales* (cooperar, saber discutir, defender las propias ideas, trabajar en equipo, resolver conflictos).

En esta misma línea, Monereo y Pozo (2003), destacan una serie de competencias a desarrollar en ellos, agrupándolas en seis grandes bloques: Enseñar a aprender y pensar, enseñar/aprender a cooperar, enseñar/aprender a comunicarse, enseñar/aprender a empatizar, enseñar/aprender a ser crítico y enseñar/aprender a automotivarse.

Enseñar/aprender a aprender y pensar: Significa que la reflexión debería ser el centro de las actividades de aprendizaje que se producen en el aula (presencial o virtual), y se invita a pensar sobre los contenidos que se aprenden, mientras se aprenden, de forma que aprender sea una consecuencia de pensar.

Enseñar/aprender a cooperar: Según mantienen algunos autores, el trabajo cooperativo puede ser una alternativa muy eficaz para enseñar a los estudiantes no sólo nuevas formas de gestionar socialmente el conocimiento, sino, también, nuevos conocimientos.

Enseñar/aprender a comunicar: Favorecer espacios de comunicación contribuirá a que los estudiantes universitarios comprendan la existencia de otras perspectivas y estén en condiciones de adquirir habilidades argumentativas.

Enseñar/aprender a empatizar: Significa la posibilidad de comprender otras perspectivas; por ello, para lograr una comunicación fluida, se requiere la conveniencia de percibir el estado emocional del otro, sus expectativas, motivaciones y estrategias.

Enseñar/aprender a ser crítico: La creciente incertidumbre en la gestión social del conocimiento obliga a todos, y muy especialmente a los profesionales surgidos de la universidad, a ser capaces de construir un punto de vista propio, a partir de fuentes de conocimiento, cada vez, más fragmentarias, inciertas y diversas. La construcción de la propia mirada, a partir de diversas perspectivas, es, hoy, una exigencia básica de la formación universitaria.

Enseñar/aprender a automotivarse: Los alumnos están acostumbrados a moverse por criterios y exigencias externas, a que su aprendizaje venga guiado por las pautas dadas por el profesor, que es quien fija las metas y los niveles de exigencia y esfuerzo; sin embargo, esto resulta difícilmente compatible con la exigencia de la autonomía de las metas y motivos que la sociedad va a exigir a esos alumnos en su futuro profesional. Como docentes, no podemos seguir pensando que estar motivado no es una condición individual del alumno, sino que debemos cambiar esos motivos, y esto debe ser, también, una de las metas que guíen la práctica docente, de forma que generar nuevas metas de aprendizaje debe ser una de los efectos colaterales de la puesta en marcha de nuevas prácticas docentes.

CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta el nuevo horizonte impulsado por la Convergencia Europea, se podría concluir diciendo que para que se produzca el cambio en los aprendizajes universitarios, es necesario que los profesores conciban que enseñar y aprender son procesos complejos que forman parte de nuestra labor profesional. Cambiando la forma en que se concibe la actividad docente y discente, se logrará de los estudiantes una mejor comprensión y aprendizaje de los contenidos de las disciplinas. Sólo así se podrá ayudarles a aprender los procedimientos técnicos y estratégicos, con los que deben enfrentarse a la información y a la adquisición de conocimiento. Habrá que plantearse, igualmente, que el objetivo más importante de la enseñanza universitaria debe ser la formación de profesionales estratégicos, capaces de tomar decisiones y aprender dentro de la sociedad de la información, y actuar con todos los medios para lograr ese objetivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANECA (2005): *Libro Blanco. Titulo de Grado en Magisterio. Vol. 1.* Madrid.

BIGS, J. (2004): *Calidad del aprendizaje universitario.* Narcea, Madrid.

BRICALL, J. M. (2000): *Universidad 2000.* Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

BROCKBANK, A, y McGILL, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior.* Morata, Madrid.

COMISIÓN EUROPEA (2002). *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010.* Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.

CRUZ TOME, M. A. de la (2003): «Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario». *Revista de Educación*, n. 331, pág. 35-66.

DE MIGUEL, M. (2004): *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea. Dirección General de Universidades.* Programa de Estudios y Análisis.

EURYDICE/COMISION EUROPEA (2002): Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Eurydice, Bruselas. www.eurydice.org.

FERNANDEZ, A. (2003): «Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias». *Revista de Educación*, n. 331, págs. 171-199.

GONZALEZ GALLEGO, I. (2002): «Las didácticas del Area: un reciente campo científico». Revista de Educación, n. 328, págs. 11-34.

MARCELO, C. (2001): *La función docente.* Síntesis, Madrid.

MICHAVILA, F., CALVO, B. (2000): *La Universidad Española hacia Europa.* Fundación Alfonso Martín Escudero, Madrid.

MICHAVILA, F., MARTINEZ, J. (2004): *La profesión de profesor de universidad.*

Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, Madrid.

MICHEL, A. (2002): «Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades. En *Revista de Educación*», n. extraordinario.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior.* Documento marco, Madrid, MEC.

MONEREO, C. Y POZO, I. (2003): La Universidad ante la nueva cultura educativa. Síntesis, Madrid.

OCDE/PISA (2005): *Informe Pisa 2003. Aprender para el mundo del mañana.* OCDE/Santillana, Madrid.

PEREZ ECHEVARRÍA, M.; DEL PUY, POZO, J. I. y RODRÍGUEZ, B. (2003): «Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje». En MONEREO, C. y POZO, J. I.: *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía.* Síntesis, Madrid.

PRATS, J. (dir.) (2001): *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria.* Fundación la Caixa, Colección de Estudios Sociales, n. 7, Barcelona.

PRATS, .J y RAVENTOS, F. (dir.) (2005): *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?* Fundación la Caixa, Colección Estudios Sociales, n. 18, Barcelona.

PROYECTO TUNING (2002): *Informe Final.* Proyecto Piloto. Fase 1. Universidad de Deusto.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2002): «La nueva formación del profesorado universitario». En ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.): *Nuevos retos de la Pedagogía Social: la formación del profesorado.* Sociedad Ibérica de Pedagogía Social, Salamanca.

RUIZ RIVAS, C. (2002): «El espacio europeo de Educción Superior y los cambios en las enseñanzas universitarias». En *Seminario Construir Europa construyendo su Universidad.* Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria UPM, Madrid.

UNESCO (1998): *La Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción.* Documento de Trabajo Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París.

ZABALZA, M. A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Narcea, Madrid.

ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Narcea, Madrid.