

Formar a maestros en el área de didáctica de las ciencias sociales. Entre la crítica y la confianza

Roser Calaf Masachs

Universidad de Oviedo

Carmen Fernández Rubio

Universidad de Oviedo

Miguel Ángel Suárez Suárez

Universidad de Oviedo

Sué Gutiérrez Berciano

Universidad de Oviedo

Introducción

La incertidumbre y la desconfianza de la sociedad actual impone nuevos retos a los encargados de transmitir conocimiento, el profesorado. Para alumbrar este camino, rescatamos autores de reconocida trayectoria en el ámbito pedagógico para confrontar con las ideas que promueve el pensamiento débil, y cerramos con aportaciones que se han realizado en nuestra área de didáctica de las ciencias sociales. Justificando de esta manera propuestas didácticas que se rescatan del pasado, para explicar el presente y guiar el futuro de la labor docente.

1. ¿Qué ha dicho la didáctica de las ciencias sociales sobre la formación de maestros?

Joan Pagès (2000) distingue entre obras sobre «la enseñanza», que se refieren a la práctica, y «los trabajos de didáctica», que desvelan un marco más teórico. En este caso, el interés recae en las primeras, obras de carácter divulgativo en cuanto nos ayudan a contextualizar la práctica en didáctica de la historia. Así mismo, se acudirá a trabajos de relevancia en el campo de la investigación, publicados en revistas especializadas de nuestro ámbito disciplinar, así como también simposios organizados por la AUPDCS.

La reflexión comienza con interrogantes como: ¿en qué consisten «las lecciones de historia»? ¿cuál es el poder educador de la historia?, ¿qué efectos tiene la asunción de las contradicciones heredadas? Son cuestiones indicadas por Raimundo Cuesta (2005), que propone abordarlas pensando históricamente, problematizando el presente, aprendiendo a dialogar, educando el deseo e impugnando los códigos pedagógicos y profesionales que dominan la vida escolar. Para avanzar, postula vías de ataque y frentes a los que asaltar. Se tiene que «desaular», «deslocalizar», «desasignaturizar» o «desescolarizar» los aprendizajes. La avanzadilla debe sacudir el currículum, a través del estudio de los «problemas relevantes» que afectan a nuestra vida social, además de inquietar el plano político y sociocultural del profesorado para alcanzar un movimiento «intelectual contrahegemónico». Este autor nos presenta sus experiencias docentes innovadoras, «ejemplos prácticos» de innegable trascendencia para el aprendizaje crítico, que ofrece con pretensión de ser imitados.

Situados en nuestro campo de conocimiento, Prats (2016) ha señalado sustantivas ideas para determinar el valor formativo de la historia en la escuela. Más recientemente Estepa (2017) comenta la necesidad de conciliar el conocimiento escolar de la historia y la incertidumbre del mundo actual. En el mismo sentido se ha manifestado Pagès (2018) en su intervención en este congreso.

En un esfuerzo por conciliar el pasado y el presente de nuestra disciplina con aportaciones de otros autores del extranjero, recordamos a Brusa (1997) vinculando las dimensiones «espacio-tiempo» para encontrar acuerdos entre la práctica escolar y las disciplinas de referencia. Por su parte, Martínez-Shaw nos advertía de la necesidad de insistir en la «historia total». El exceso de reduccionismo desvirtúa e incluso manipula la realidad, y es la coartada ideal para el inmovilismo y la exclusión de las conquistas de «la ciencia historiográfica». La historia total no solo es pedagógica, «sino que además es la única que permite una enseñanza correcta, completa y crítica de nuestro pasado» (Martínez-Shaw, 2004: 45).

Otra fuente de inspiración extranjera nos ha llegado de Francia e Italia al describir sistemas de complicidad entre ciencia y escuela, entre realidad percibida y explicación. Estas especulaciones han construido parte del sentido del término «transposición didáctica» (Audigier, 1988; Matorzi, 1995). Y tantas más aportaciones que desde la didáctica de las ciencias sociales se han publicado en la última década y que se destacan en la bibliografía propuesta a modo de ilustración.

- Rafael Olmos Vila, Neus González Monfort, Joan Pagès Blanch (2017). **Las representaciones sociales del alumnado sobre la crisis. ¿Qué soluciones ofrece el alumnado ante los problemas económicos?** *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 32, 51-70
- Joan Pagès Blanch (2017). **L'ensenyament de la política.** *Perspectiva escolar*, 395, 2017, 4-5
- Joan Pagès Blanch (2017). **Passem de Montesquieu? Repensar l'ensenyament de la política a l'escola.** *Perspectiva escolar*, 395, 6-11
- Delfín Ortega Sánchez, Joan Pagès Blanch (2017). **Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria.** *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117
- Joan Pagès Blanch (2015). **Per a què ensenyar i aprendre economia.** *Perspectiva escolar*, Nº 381, 6-11
- Edda Sant, Joan Pagès Blanch, Antoni Santisteban, Neus González Monfort, Montserrat Oller Freixa (2014). **Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia?** *Clio & asociados: La historia enseñada*. 166-182
- Enrique Muñoz Reyes, Joan Pagès Blanch (2012). **La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana.** *Clio & asociados: La historia enseñada*, 16, 11-17
- Joan Pagès Blanch (2012). **Aprendre a fer de mestre avui.** *Perspectiva escolar*, Nº 361, 2012, 19-23
- Joan Llusà Serra, Jordi Nomen Recio, Joan Pagès Blanch (2011). **El desarrollo de competencias en la educación para la ciudadanía: ejemplos de unas prácticas variadas.** *Aula de innovación educativa*, 199 50-53
- Roser Canals Cabau, Joan Pagès Blanch (2011). **El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas.** *Aula de innovación educativa*, 198, 35-40
- Joan Pagès Blanch (2011). **Nació i globalització: dues mirades al món del segle XXI.** *Perspectiva escolar*, 352, 2-10
- Joan Pagès Blanch, Neus González Monfort (2010). **¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis?** *Cuadernos de pedagogía*, 405, 2010, 52-60
- Joan Pagès Blanch, Antoni Santisteban Fernández (2010). **La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia.** *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 64, 8-18
- Joan Pagès Blanch (2009). **Competencia social y ciudadana.** *Aula de innovación educativa*, 187, 7-11
- Joan Pagès Blanch (2009). **Consciència i temps històric** *Perspectiva escolar*, 332 (Ejemplar dedicado a: Ensenyar i aprendre el temps històric), 2-8
- Antoni Santisteban Fernández, Joan Pagès Blanch (2009). **Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía.** *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 21. 53, (Ejemplar dedicado a: Educación para la ciudadanía), 15-31
- Joan Pagès Blanch (2008). **El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia.** *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 55 (Ejemplar dedicado a: Memoria histórica y educación), 43-53
- Joan Pagès Blanch (2008). **Ensenyar l'actualitat, per a què?** *Perspectiva escolar*, 322, 2-11
- Joan Pagès Blanch (2007). **La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España.** *Didáctica geográfica*, 9, págs. 205-214
- Montserrat Oller, Joan Pagès Blanch (2007). **Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO.** *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 3-18

Imagen 1. Bibliografía de Joan Pagès, última década.

2. ¿Cuál es la cultura escolar actual?

El ejercicio docente y la reflexión crítica del desempeño pueden resultar a veces una labor más prosaica en sus procesos y resultados. Se añade a ello la inestabilidad y el conflicto en el orden social. Pero tampoco podemos afirmar que sea un orden totalmente arbitrario. Si así fuera, el resultado sería una escuela sin objetivos ni actores, donde todo cambia porque todo interacciona. O cuando llegan nuevas directrices legislativas se aplican etiquetas simplificadoras: discurso psicologicista, neoliberal, etcétera. Raimundo Cuesta (2005) ha desvelado que el alcance de estos discursos es consecuencia de numerosas inercias, de procesos de abdicación y complicidad de la comunidad educativa, que funcionan como un conjunto de prácticas sociales relacionadas.

El discurso dicotómico permanece desde la LOGSE, pasando por la «urticaria» de las competencias (Asensio, 2015), y la *Doctrina Bolonia*, según Pérez Gómez et al. (2009), tiene por método docente:

- a) Integrar los aprendizajes y las competencias. El verdadero problema no es solo derivar los conocimientos, capacidades y actitudes, sino «integrarlos».
- b) Desarrollar una «educación centrada en el aprendizaje del estudiante», focalizando sus aprendizajes, sus contextos y la diversidad de evidencias sobre los mismos.

La integración de aprendizajes y la conversión del rol del alumno precisan de «criterios claros sobre el conocimiento» que se imparte, considerar la «perspectiva metodológica» a trabajar y que debe emanar de la ciencia que ha construido el conocimiento. Sin olvidar la competencia profesional de «saber comunicar y entender situaciones complejas». También debemos «evaluar competencias», que significa fundamentalmente «evaluar el desempeño». La competencia no se puede evaluar directamente, se evalúa su ejercicio, lo que implica la necesidad de recoger evidencias del desempeño, su adquisición en el terreno de las prácticas. De lo contrario, corremos el riesgo, como indica Rué (2007), de definir su grado de logro por defecto, «exclusivamente» aquello que es fácilmente observable. Se derivan, pues, dos consecuencias:

- Debemos definir previamente los contextos de prácticas.
- Desarrollar nuevas formas de evaluación (Medina et al., 2013).

Conceptualmente, el término competencia relaciona lo que ya *sabemos* para diferenciarlo de lo que *hacemos*. En la actualidad, este *hacer* viene mediatizado por la tecnología, que «crece de forma exponencial». ¿Está el personal preparado para poder recibir lo que precisa de esta era digital? ¿Tiene sentido una única formulación desde esta perspectiva?

3. Contexto social y desempeño docente

En la actualidad existe desconcierto por las TIC, redes sociales o internet. Ante el mundo digital se confronta la supuesta utilidad educativa de este escenario virtual con el atribuido pragmatismo del pensamiento analógico. Entre ambos modelos cognoscitivos se debe producir el encuentro. ¿Y el profesorado puede ser el intermediario que lo haga posible?

La respuesta debe ir guiada a cómo «introducir la actualidad y comprender el contexto». Así, Pérez Gómez (2007) plantea algunos principios pedagógicos que pueden ayudar en este aspecto, recogidos en la siguiente tabla.

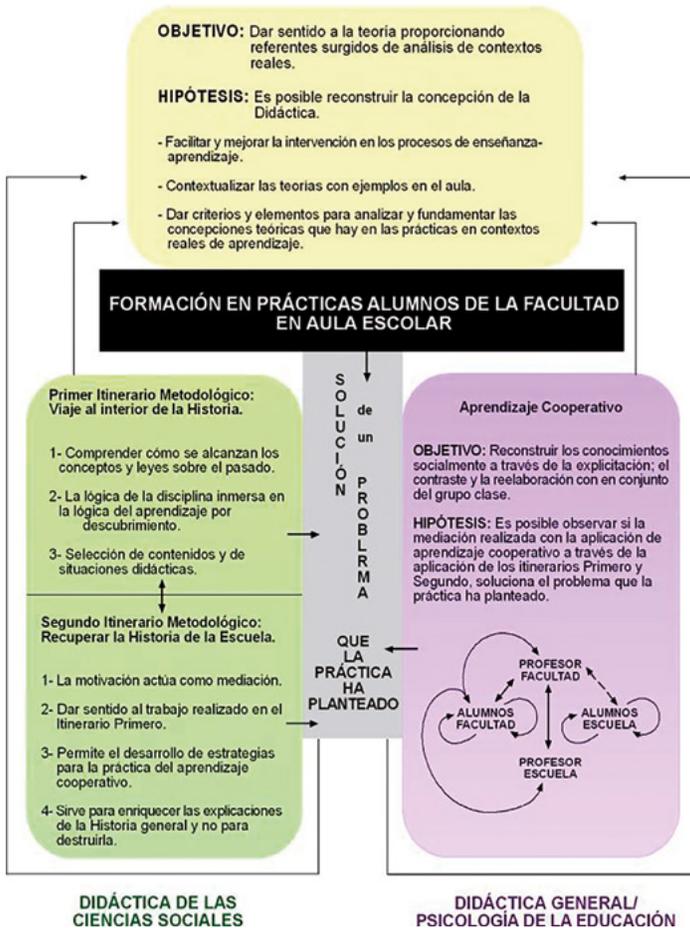


Imagen 2. Principios pedagógicos para comprender las ciencias sociales.

Estos principios constituyen los ejes fundamentales para modificar la educación en la escuela, así como, a nuestro modo de ver, para sustentar la formación inicial universitaria del profesorado.

La proyección adecuada de relacionar las competencias con la transferencia del aprendizaje se articuló en una propuesta docente en didáctica de las ciencias sociales (l. pedagogía), desarrollada por Calaf y el estudiante Víctor Gómez (1996).³⁴ A partir de una situación problemática y el aprendizaje cooperativo como estrategia de innovación, se refleja la importancia de la reflexión, aprender a aprender, desarrollo de actitudes, o la comunicación interpersonal y la inteligencia emocional.

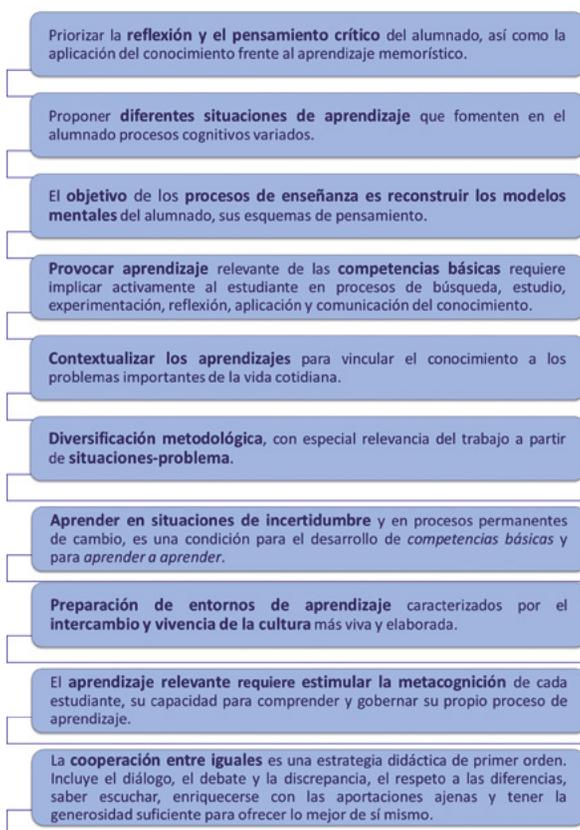


Imagen 3. Síntesis del proyecto Recuperar la Historia de una Escuela.

34 Ver imagen 3. Documento sobre el proyecto Recuperar la Historia de la Escuela Dolores Medio de Oviedo, que se defendió en el VIII Congreso de Formación del Profesorado en Ávila, organizado por la Universidad de Salamanca, Víctor Gómez (1996).

¿Podemos formar y evaluar actitudes en la universidad con un número de estudiantes tan elevado por grupo clase?

4. Formación deseable en nuestro campo de conocimiento

Sin duda, sigue siendo una cuestión fundamental la revisión de las materias que conforman nuestra área (Prats y Valls, 2011). Existe una enorme distancia entre las concepciones del profesorado y lo que perciben los estudiantes, obstáculo vinculado directamente con el proceso de formación. Debemos recuperar, como mencionaba Fontana (1982), la dialéctica entre el pasado, el presente y el futuro. A través de las ciencias sociales es posible, en efecto, dotar al alumnado de las herramientas necesarias para comprender su presente a través de la observación de los cambios sociales, la relación con el medio y la plasmación del mundo simbólico a través del arte. Coincidimos con Estepa (2017: 46) en que esta función constituye educar para la comprensión del presente. De la misma manera, el cambio educativo transita por un giro evaluativo. Los exámenes deben ir dejando paso a otros métodos evaluativos adecuados al contexto y la práctica educativa. De esta manera, el alcance analítico y valorativo de la evaluación permite captar matices difícilmente medibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestra experiencia en el proyecto ECPEME desveló la eficacia que tienen para los estudiantes las tareas de investigación e indagación en contextos reales (Suárez et al., 2014). Existe la necesidad de contemplar las salidas con los estudiantes como un apartado más del currículum; mucho más si cabe en nuestra área, donde los contenidos necesariamente han de nutrirse de la realidad que nos rodea.

Conclusiones

Y ahora, ¿cuál es el reto de promover asignaturas para la formación del profesorado? Recogiendo la opinión de Imbernón (2017: 31), el profesorado ha de jugar a tres bandas, que representan importantes capacidades: conocimiento, compromiso y contexto. El primer rasgo supone contar con personas que sean capaces del pensar reflexivo que integra teoría-práctica y el pensamiento a partir del conocimiento (Benjamin, 1999). El compromiso con la gestión de la institución en la que trabajamos también es clave dadas las amenazas del momento. ¿Dónde ha quedado la planificación dialógica o los planteamientos para el cambio? Y en el contexto actual, ¿dónde la tecnología educativa se traduce en invasión de aparatos digitales que no siempre se usan bien, o no están actualizados (informática y disciplinariamente), y dificultan el razonamiento pausado, reversible para construir progresivamente dominio científico?

Hay más hechos a sumar que demuestran el «atrincheramiento» de personas o áreas de conocimiento que producen una imagen fragmentada del sistema escolar. Para afrontar esta situación, González González (1998) recomendaba reconocer las facetas simbólicas, éticas, morales, políticas y culturales de las personas dentro de

la organización docente; y focalizar acciones educativas concretas considerando el curriculum que se imparte.

La reflexión sobre los métodos de evaluación se retoma. ¿Queremos evaluar el pensamiento reflexivo y crítico o el memorístico? Nuestra respuesta debería pautar la ruta de cambio de las actuales estrategias de medición cuantitativa que desvirtúa la finalidad educativa de nuestra área.

Añadir a estas demandas la importancia de la educación no formal (museos), donde existen espacios con oportunidad de aprender ciencias sociales (Suárez et al., 2014). La verdad está ahí fuera, fuera del aula; hay que salir a descubrirla y experimentarla. En virtud de lo expuesto, proponemos una docencia donde:

- Los escenarios son naturales o reales.
- El diseño es emergente, incluyendo la actualidad.
- La persona es el principal instrumento de formación e investigación.
- La investigación cualitativa se considera para resolver problemas relevantes.
- La interpretación ideográfica se emplea con criterios particulares de validez.

Siempre es seductora la imagen del «profesor investigador» que proyectaba Stenhouse (1984: 234), reflexivo, crítico, que mediante la investigación revisa sus propias prácticas al servicio del perfeccionamiento interno.

Bibliografía

ASENSIO, M. (2015). «El aprendizaje natural la mejor vía de acercarse al patrimonio». *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 55-82.

AUDIGIER, F. (1988). «Savoirs enseignes-savoirs savants. Autour de la problématique du colloque». En: L. Marbeau ; F. Audigier (eds.). *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales. Actes du Colloque Savoirs Enseignes-Savoirs Savants*, 55-69. París: INRP.

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*, 21, 5-12.

BRUSA, A. (1997). «World History fra ricerca e didattica». *I viaggi di Erodoto*, 33, cuaderno 13-14, 3-4.

CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.

ESTEPA, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Lección inaugural. Curso académico 2017-2018. Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva.

FONTANA, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (1998). «La micropolítica de las organizaciones escolares». *Revista de Educación*, 316, 215-239.

IMBERNÓN, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Barcelona: Graó.

MARTÍNEZ-SHAW, C. (2004). «La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual». En: M. Carretero; J. F. Voss (coord.). *Aprender y pensar la historia*, 25-46. Buenos Aires: Amorrortu.

MATOZZI, I. (1995). «La trasposizione delle concenze storiche. Un concetto chiave per pensare la storia insegnata». *La Didattica*, 1 (3), 106-112. <http://livrozilla.com/doc/1680777/parte-iii>.

MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, M.^a C.; SÁNCHEZ, C. (2013). «Evaluación de competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración». *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 239-256.

PAGÈS, J. (2000). «La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado». *Íber*, 24, 33-44.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007). *La naturaleza de las «competencias básicas» y sus implicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria. http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SOTO, E.; SOLA, M.; SERVÁN, M. J. (2009). *Aprender en la universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Madrid: Akal.

PRATS, J. (2016). «Combates por la Historia en la educación». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 15, 145-153.

PRATS, J.; VALLS, R. (2011). «Didáctica de la Historia de España: estado reciente de la cuestión». *Revista de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.

RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

SUÁREZ, M. Á.; CALAF, R.; SAN FABIÁN, J. L. (2014). «Aprender Historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña». *Revista de Educación*, 365, 38-66.