

¿QUÉ SE NECESITA SABER Y SABER HACER PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES? LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS

Joan Pagès Blanch
Universidad Autónoma de Barcelona
Coordinador de GREDICS

Fechas de recepción y aceptación: 31 de agosto de 2011, 21 de julio de 2011

Resumen: En este artículo se plantean algunas de las ideas necesarias para que el profesorado de educación primaria y secundaria pueda enseñar unas ciencias sociales para comprender, pensar y actuar en un mundo tan complejo y en cambio como el que nos está tocando vivir. La reflexión sobre la naturaleza de los saberes que necesita dominar un maestro para enseñar ha crecido mucho desde la aparición y consolidación de las didácticas específicas en la formación de maestros. Las didácticas específicas han construido conocimientos sobre las especificidades de las distintas disciplinas escolares, han investigado sobre sus problemas de enseñanza y aprendizaje y han creado un corpus teórico y metodológico fundamental para elaborar planes y estrategias para intervenir en las aulas y para que la formación de su profesorado se base en conocimientos surgidos de la práctica de enseñar. En el artículo se reflexiona en torno a las siguientes preguntas:

- ¿De dónde partimos para pensar e iniciar la formación de maestros de Ciencias Sociales?
- ¿Qué competencias han de dominar los maestros para enseñar ciencias sociales?
- ¿Qué han de hacer y de saber hacer los maestros como prácticos reflexivos?
- ¿Qué contenidos pueden facilitar la comprensión de lo que está sucediendo en el mundo hoy?

Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales, enseñanza de las ciencias sociales, formación del profesorado, práctica reflexiva, competencias didácticas.



Abstract: In this article we describe some of the basic ideas to allow primary and secondary teachers to teach social studies in order to achieve that our students could understand, think and act in the currently and changing world. Since the consolidation of the specific didactics in the teachers' education, the reflection about the nature of the thinking that the teachers need to know has growing up. The specific didactics have built knowing about the specificities of the educational areas, have investigated about the teaching and learning problems and have created a theoretical and methodological corpus that allow us to elaborate plans and strategies to intervene in the class and to educate teachers according to this knowledge. This article is organized according to the next questions:

- Which is the starting point to think about the social studies teachers' education?
- Which are the skills that a teacher needs to have to teach social studies?
- Which are the knowledge and the actions that a teachers need to do to be reflective practitioners?
- Which contents can facilitate the understanding of what is happening in our days?

Keywords: Social Studies didactics, teaching of Social Studies, teachers' educations, reflective practice, didactic skills.

1. ¿DE DÓNDE PARTIMOS PARA PENSAR LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS DE CIENCIAS SOCIALES?

Intentar determinar lo que el profesorado de Ciencias Sociales debería saber y debería saber hacer no es una tarea fácil ni puede ser el resultado de ideas geniales de políticos y académicos. Debería ser el resultado de una investigación potente y amplia sobre lo que hace el profesorado cuando enseña y lo que hacemos los didactas y otros profesores universitarios cuando formamos al profesorado para enseñar. Estas son dos fuentes básicas a la hora de determinar el perfil docente del profesorado de Ciencias Sociales y establecer las bases de su desarrollo profesional.

La investigación sobre el impacto en la práctica de los grandes movimientos de reforma de la enseñanza de las ciencias sociales de las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado, así como de otras reformas (por ejemplo, la LOGSE, en España), demuestra que la enseñanza de las ciencias sociales y de sus disciplinas es "altamente resistente" a la influencia de las reformas curriculares impuestas desde la política o desde la academia. Y algo parecido ocurre en la formación del profesorado (Banks y Parker, 1992).



La razón fundamental es sabida: nadie cambia su práctica a golpe de decretos o de ideas externas a su propia práctica. La práctica se cambia cuando los prácticos creen que hay cosas que son francamente mejorables. Además de esta razón fundamental, existen otras razones para comprender la resistencia al cambio que se produce tanto en las prácticas de aula como en la formación del profesorado. Por ejemplo, la escasa atención que ha despertado tradicionalmente la investigación de la enseñanza de las ciencias sociales y sobre todo la investigación centrada en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas –en España, por ejemplo, hasta la aparición de la didáctica de las ciencias sociales la Universidad no empezó a preocuparse por la investigación en este ámbito–. O la escasa, cuando no nula, atención que se ha prestado y se sigue prestando a sus resultados, tanto por parte de quienes deciden el currículo como de quienes lo aplican en las distintas etapas educativas o en la formación del profesorado. Así, por ejemplo, ha sucedido en las dos últimas reformas de la formación del profesorado realizadas en España o en los cambios curriculares realizados en la enseñanza primaria y secundaria a partir de la LOGSE y de la LOE. Han pesado más en ambos casos determinadas tradiciones y rutinas que los resultados de las investigaciones.

Hoy existe suficiente investigación sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en todas las etapas educativas (más en secundaria que en infantil y primaria, al menos en España), pero sigue siendo escasa la investigación sobre la formación del profesorado para su enseñanza. Parece que quienes nos dedicamos a la didáctica de las ciencias sociales y a la formación del profesorado olvidamos que nuestras prácticas también pueden ser investigadas y que en ellas podemos encontrar algunas de las claves que ayudarían a entender por qué los maestros tienen dificultades en lograr que su alumnado aprenda ciencias sociales. Por esta razón, hace ya algunos años inicié una línea de investigación sobre la formación del profesorado de Ciencias Sociales y de Historia que, con altos y bajos, he ido manteniendo (ver, por ejemplo, Pagès, 1997; Pagès, 1998; Bravo *et al.*, 2000; Pagès, 2000a; Pagès, 2002; Pagès, 2008). Sus resultados fueron muy valiosos (cinco tesis doctorales), pero sólo se utilizaron por quienes investigaron y quienes fomentamos esta línea de investigación. En la actualidad, el grupo que coordino –GREDICS– vuelve a tener entre sus fines la investigación sobre la formación del profesorado. El Dr. Santisteban ha dirigido una tesis sobre la formación del profesorado de Historia en Argentina y está dirigiendo otra sobre la formación del profesorado para la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía, y yo estoy dirigiendo tres, dos sobre la formación del profesorado chileno de Historia en secundaria y otra sobre la formación de las maestras de educación infantil para la enseñanza de las ciencias sociales en México.

Estas investigaciones y muchas otras que se están realizando en otros países deberían suministrarnos información suficiente para desarrollar unos programas de formación en



consonancia con los problemas de la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales. Esta investigación y la investigación sobre la formación del profesorado para la enseñanza de las ciencias sociales son fundamentales para tomar decisiones sobre el perfil del profesorado de Ciencias Sociales que necesita nuestra escuela y nuestra sociedad. Hover (2008) considera que en el contexto actual es necesario que sea la investigación empírica la que determine cómo ha de ser un profesor o una profesora de Ciencias Sociales hoy. En caso contrario, serán, según esta autora, las administraciones políticas las que impondrán sus propias concepciones del desarrollo profesional.

Las distintas revisiones de las investigaciones realizadas en este campo, sobre todo en el mundo anglosajón, como las de Hover o Adler, ambas publicadas en el 2008, o las más antiguas de Banks y Parker (1992) o de Armento (1996 o 2000), siguen siendo referentes importantes para saber qué y cómo investigar. Sin embargo, los contextos en los que se han producido la mayoría de las investigaciones analizadas son bastante diferentes del contexto español y, aun, del europeo. De alguna manera, nos retan a seguir investigando mucho más cómo son las prácticas de formación del profesorado de Ciencias Sociales en España.

Algunas investigaciones apuntan la importancia que tiene la formación didáctica del profesorado. Así, en un trabajo realizado hace ya algunos años sobre el conocimiento didáctico del contenido, y publicado en español en el 2005, Gudmundsdóttir y Shulman (2005) afirmaban que era necesario que la formación del profesorado se centrara más en el conocimiento didáctico del contenido: “Actualmente, en la mayoría de los programas de formación del profesorado, los estudiantes aprenden primero la materia, métodos generales de enseñanza, psicología y sociología. Pero se hace poco énfasis en conseguir que los profesores en formación piensen sobre la materia que han de enseñar en términos de sus contenidos didácticos. Los profesores en formación necesitan ser conscientes del proceso que deben emprender para hacer que el conocimiento del contenido sea asequible para los alumnos” (pp. 10-11). Esta situación se da preferentemente en la formación del profesorado de secundaria, pues antes de su formación profesional debe realizar una licenciatura en una materia concreta.

Los programas de formación del profesorado de Ciencias Sociales, así como su investigación y su propia práctica, están atravesados por elementos procedentes de la propia naturaleza del saber social y de sus disciplinas de referencia, así como por los valores educativos que se otorgan a este saber en las escuelas y en la sociedad. La naturaleza ideológica y axiológica de los saberes sociales, geográficos e históricos impregna tanto el currículo escolar como el currículo de formación de profesores. ¿Qué profesorado queremos formar, un profesorado que promueva que el conocimiento es una construcción social, que es interpretado en función de los problemas sociales existentes en cada momento histórico y que refleje el pluralismo científico, social y político de



cada sociedad o, por el contrario, un profesorado que promueva un enfoque objetivo y estático del pasado y del presente de las sociedades? Según sea la decisión, probablemente también se estará decidiendo la formación que recibirá en el futuro la ciudadanía.

Parece lógico pedir que los cambios en la formación del profesorado y los cambios en el currículo escolar vayan de la mano. Parece sensato pensar que las competencias profesionales que ha de desarrollar el profesorado tendrán traducción en las competencias que deberá desarrollar el alumnado. Pero también hay que saber diferenciar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en contextos educativos no universitarios y, en particular, en la escuela obligatoria, y las prácticas de formación docente, pues tienen unas lógicas distintas y obedecen a finalidades y propósitos sociales y educativos muy diferentes. En la escuela se enseñan ciencias sociales con el propósito de ubicar a la ciudadanía en su mundo y querer participar activamente en él. En la universidad se forma a unas personas que han optado libremente con el propósito de dedicarse al oficio de enseñar ciencias sociales.

La formación del profesorado exige saber qué ocurre en las aulas cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales, pero exige saber más cosas. Para Adler (2008), la investigación sobre la formación del profesorado de Ciencias Sociales puede clasificarse en cinco ámbitos que presenta en forma de preguntas:

- ¿Cuáles son las prácticas actuales en la formación de profesores de Ciencias Sociales y qué impacto tienen en las creencias, las actitudes y las prácticas de los estudiantes de profesor?
- ¿Qué sabemos sobre las creencias y las actitudes de los estudiantes de profesor y de los profesores de estudios sociales y qué sabemos sobre los factores que pueden contribuir a reestructurar sus creencias y sus actitudes?
- ¿Qué sabemos sobre el conocimiento del contenido y el desarrollo del conocimiento del contenido pedagógico –la didáctica en nuestra conceptualización– de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales?
- ¿Qué sabemos sobre los educadores de los profesores de estudios sociales –los didactas, nosotros– y qué podemos aprender de los estudios conducidos por los propios educadores de profesores?
- ¿Cómo las iniciativas políticas y los políticos han afectado a los programas de educación de profesores y a sus participantes?

Pocas respuestas podemos dar a estas preguntas en España. Sobre todo respuestas basadas en resultados de investigaciones. Tal vez podemos dar respuestas sobre la segunda cuestión: sobre las representaciones sociales, las creencias y las actitudes de los estudiantes de profesor sobre las Ciencias Sociales. Yo mismo he investigado en varias ocasiones



estas representaciones que, al margen de la investigación, ya hemos incorporado como un elemento clave de los programas de formación de los futuros profesores tanto de primaria como de secundaria (por ejemplo, Pagès, 1996, o Pagès y Pacievitch, 2011).

La indagación sobre las representaciones que tienen los futuros docentes de la docencia y de la enseñanza de las ciencias sociales debería ser, en mi opinión, el punto de partida del conocimiento profesional. Las experiencias que el futuro maestro ha tenido como alumno y sus recuerdos de la enseñanza de las ciencias sociales recibidas durante su larga escolaridad son las “lentes” con las que los futuros docentes de cualquier etapa educativa se ubican ante la didáctica. En la propuesta de formación para la enseñanza de las ciencias sociales que realizamos en la UAB utilizamos el recuerdo de los futuros docentes y pedimos que se contraste con otras experiencias a partir de distintas narrativas escritas o audiovisuales sobre prácticas docentes del profesorado de Ciencias Sociales. Utilizamos, por ejemplo, la investigación de Evans (1992) sobre los estilos de enseñanza, distintos fragmentos de las obras de Frank Mac Courten que recogen sus vivencias, primero como alumno, después como profesor novel y luego como experto, y fragmentos sobre clases de Ciencias Sociales de películas como *La luna de Avellaneda*, *Cadena de Favores* o *La historia oficial*, entre otras.

2. ¿QUÉ COMPETENCIAS HAN DE DOMINAR LOS MAESTROS PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES?

Como es sabido, en el diseño de los planes de la formación de docentes para enseñar contenidos, cualquier tipo de contenidos, intervienen dos elementos clave: su formación científica y su práctica profesional. La formación científica es el resultado de la formación recibida en la universidad como alumno de las disciplinas científicas en las que el futuro docente ha decidido especializarse, en el caso del profesorado de secundaria, o del conjunto de disciplinas que deberá enseñar, en el caso del profesorado generalista de educación primaria. Su práctica profesional viene determinada por los currículos y por las tradiciones dominantes en la enseñanza de las disciplinas escolares. Ambos elementos –formación científica y práctica profesional– están atravesados también por las representaciones que el profesor ha ido construyendo a lo largo de su itinerario académico, desde el primer día en que se hizo alumno en la escuela hasta el día de la finalización de cualquier carrera universitaria. Las representaciones sobre las disciplinas –sobre lo que las Ciencias Sociales son o sobre lo que la Historia es– y sobre la práctica de su enseñanza –qué y cómo enseñó Ciencias Sociales o Historia y por qué– constituyen, como ya he señalado, unas poderosas lentes a la hora de tomar decisiones prácticas por parte del profesorado y son, sin duda, un importante campo de



la investigación didáctica para comprender qué sucede cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales en las aulas.

La formación del profesorado debería crear situaciones para que los futuros docentes contrastaran sus representaciones con los saberes epistemológicos de las distintas ciencias sociales. No se trata de formar a docentes expertos en todas y cada una de las distintas ciencias sociales. Esta es una tarea casi imposible. Se trata de formar a docentes capaces de identificar la naturaleza científica de los conocimientos escolares desde una lectura epistemológica y relacionarlos con los distintos paradigmas para que sepan analizar los contenidos del currículum, de los libros de texto y de los materiales, y puedan seleccionar los contenidos y los materiales con conocimiento de causa. Los docentes han de saber muchas cosas de ciencias sociales, pero sobre todo han de saber identificar su naturaleza científica y su traducción en saberes escolares y en las razones de su elección.

Enseñar supone elegir, entre aquellos conocimientos históricamente construidos, una pequeña parcela para facilitar a las nuevas generaciones su inserción en la sociedad. Una pequeña parcela que puede socializarlos en unos valores ya existentes o que puede permitirles construir sus propios valores alternativos. Es conveniente que el profesorado construya sus marcos teóricos de referencia para que pueda realizar la selección y la secuencia de contenidos que requiere el grupo humano al que ha de enseñar con conocimiento de causa, y para que pueda contrastar sus decisiones con el resto de colegas del mismo centro educativo. Parece que los saberes sociales pueden organizarse en torno a tres ejes: uno histórico, que permita a la ciudadanía ubicarse temporalmente y comprender la diversidad de fenómenos; otro geográfico, que permita la ubicación espacial y la comprensión de las relaciones espaciales y ambientales y las distintas formas de desarrollo, y, finalmente, un eje ético-político, cuya finalidad es comprender las instituciones y las organizaciones sociales y políticas en diferentes épocas y lugares. Estos tres ejes pueden generar un desarrollo basado, sin más, en el conocimiento disciplinar o en un currículum centrado en problemas sociales relevantes, en cuestiones socialmente vivas o en la cotidianidad. En cualquier caso, el saber disciplinar actuaría como un medio para ubicar a los y a las jóvenes en su mundo, un mundo que es el resultado de una evolución, que se sitúa en un territorio cuya lectura ayuda a comprender las relaciones entre sus fenómenos y que está contextualizado e impregnado de valores éticos y de decisiones políticas.

En un trabajo reciente, hemos desarrollado con Canals (Canals y Pagès, 2011) estos ejes en cuatro ámbitos competenciales con los que hemos pretendido dar cuerpo a la competencia social y ciudadana: i) la construcción de la identidad y el desarrollo del pensamiento social, ii) la ubicación en el mundo y acciones para la sostenibilidad, iii) la construcción de la conciencia histórica y iv) el desarrollo de la conciencia ciudadana.



El desarrollo de competencias escolares en ciencias sociales puede pasar, pues, por estos tres ejes y por los cuatro ámbitos anteriores. A estas competencias hay que añadir aspectos más transversales y útiles para la vida y para ubicarse en el mundo y actuar en él, como, por ejemplo, explorar hechos y fenómenos, analizar problemas, observar, recoger y organizar información relevante, así como utilizar diferentes métodos de análisis, evaluarlos y compartir resultados. Todo ello puede orientar las competencias profesionales, que no deberían pensarse tanto en términos de acumulación de muchos saberes disciplinares como en términos de una profundización en alguno de ellos a través de un fuerte trabajo epistemológico y metodológico.

Algunos programas de formación de docentes de estudios sociales de universidades norteamericanas hacen depender las competencias profesionales para enseñar ciencias sociales y su aprendizaje de aquellos temas que los futuros profesores deberán saber enseñar. Así, por ejemplo, eligen los bloques temáticos de la propuesta de estudios sociales del *National Council of Social Studies* (2004), como eje conductor del desarrollo de las competencias para enseñar ciencias sociales. Valoran el aprendizaje de los futuros maestros en dos ámbitos: en la planificación y en la enseñanza. En ambos casos consideran que su competencia puede ser: inadecuada, mínimamente aceptable, aceptable, muy buena y excelente. También incluyen la categoría de no aceptable.

Las competencias y los temas que se valoran son los mismos para cada etapa educativa y se presentan de la siguiente manera:

Los profesores de estudios sociales de todos los niveles educativos deben proporcionar experiencias de desarrollo apropiadas para guiar a los aprendices en el estudio de:

- a) La cultura y la diversidad cultural.
- b) La continuidad y el cambio temporal.
- c) Las personas, los lugares y los ambientes.
- d) Ideas asociadas al desarrollo y a la identidad humanas individuales.
- e) Las interacciones entre personas, grupos e instituciones.
- f) El poder, la autoridad y el gobierno.
- g) La manera como la gente organiza la producción, la distribución y el consumo de mercancías y de servicios.
- h) La ciencia y la tecnología.
- i) Las conexiones globales y de la interdependencia.
- j) Los ideales cívicos y de sus prácticas.

Cada tema va acompañado de una breve descripción de aquello que el alumnado ha de aprender. Por ejemplo, en el caso de la continuidad y el cambio, se señalan aspectos como los siguientes: los seres humanos intentan entender sus raíces históricas y ubicarse



en tiempo. Saber leer y reconstruir el pasado permite el desarrollo de una perspectiva histórica y contestar a preguntas como, por ejemplo: ¿Quién soy yo? ¿Qué sucedió en el pasado? ¿Cómo me relaciono con el pasado? ¿Cómo el mundo ha cambiado y cómo puede cambiar en el futuro? Etc.

Otra posibilidad se centra en analizar y valorar aquello que los profesores han de saber hacer para enseñar ciencias sociales. Así, por ejemplo, el programa de la Universidad Duke para la formación de docentes de secundaria en Ciencias Sociales incorpora, además, aspectos de los estándares del estado de Carolina del Norte, como los siguientes:

- Los profesores integran y utilizan tecnología en su enseñanza.
- Los profesores ayudan a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico y habilidades para la resolución de problemas.
- Los profesores ayudan a los estudiantes a trabajar en equipo y a desarrollar calidades de liderazgo.
- Los profesores comunican con eficacia: 1) Utilizan diferentes métodos para comunicarse con eficacia con todos los estudiantes. 2) Animar y apoyan constantemente a los estudiantes para que articulen pensamientos e ideas de manera clara y eficaz.
- Los profesores utilizan una variedad de métodos para determinar lo que ha aprendido cada estudiante: 1) Usan indicadores múltiples, formativos y sumativos para supervisar y evaluar el progreso de los estudiantes e informar sobre su enseñanza. 2) Proporcionan evidencias de que los estudiantes logran conocimientos, habilidades y disposiciones del siglo XXI.

En todos estos ejemplos parece que la práctica docente es el ámbito fundamental para comprobar el desarrollo de las competencias profesionales. Como señalan Gutiérrez y Zapata (2009: 47), “El aula es el lugar por excelencia donde se focalizan los cambios fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje; además, en ella se condensan los otros niveles del sistema educativo. Sin embargo, la transformación de las prácticas en su interior sólo se da a medida que éstas puedan ser planeadas y reflexionadas de forma continua por los autores del proceso educativo...”. En el aula, los futuros docentes han de saber lo que deben enseñar y han de ubicarlo tanto epistemológicamente (en relación con la disciplina científica) como didácticamente (en relación con el currículo y con la enseñanza de los contenidos que han de ser aprendidos por los alumnos y su valor educativo), han de aprender a organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje, han de proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos, han de saber adecuar sus propuestas a los contextos.



Ciertamente, las prácticas, y el trabajo en el aula, son clave para el desarrollo profesional del profesorado. Las prácticas pueden transmitir modelos educativos obsoletos y anclados en concepciones pedagógicas muy antiguas o, por el contrario, potentes elementos de contrasocialización y de desarrollo autónomo, crítico y creativo del profesorado. Buscar la relación entre las prácticas y la formación más teórica es clave para una buena formación del profesorado. Partir de la práctica para comprenderla y teorizarla y volver a la práctica con nuevas ideas para contrastarlas y validarlas es en mi opinión una acción fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales.

La investigación, sin embargo, señala que aún queda mucho camino por recorrer. La ya citada Armento (1996) afirma que “la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene que ver con nuestras creencias, conocimientos y otras cosas. Tiene que ver con nuestra comprensión de los niños, con la comprensión de las múltiples formas en que ellos aprenden, tiene que ver con la alegría y el poder de aprender y con todas las formas en que los profesores pueden integrar sus conocimientos, habilidades y disposiciones para crear medios de aprendizaje que ayuden a los niños a crear significado a sus vidas. Los futuros profesores tratan de sintetizar su conocimiento, creencias, valores y habilidades a medida que ellos interactúan con los niños durante la práctica y la enseñanza del estudiante”, pero la investigación demuestra el peso de las representaciones previas de tal manera que “La instrucción de las Ciencias Sociales está enfocada principalmente en la transmisión de hechos sin intención (...). El abismo entre el contenido de las clases de didáctica de las Ciencias Sociales y la habilidad de los futuros profesores para enseñar, quedó una vez más en evidencia”. “Mucha de la investigación general acerca de la práctica de la enseñanza del estudiante (Kagan, 1992*b*; Zeichner, 1992) documenta los problemas que los futuros profesores tienen en conceptualizar e implementar una instrucción reflexiva, creativa y sólida”.

3. ¿QUÉ HAN DE HACER Y DE SABER HACER LOS MAESTROS CRÍTICOS PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES?

El predominio de la racionalidad tecnológica, positivista, es grande aún en la formación de docentes para la enseñanza de las ciencias sociales. Las innovaciones son las excepciones. Hoy el discurso de las competencias preocupa más formalmente que como un elemento para redirigir las relaciones teoría-práctica y, en particular, para formar un profesorado intelectualmente comprometido, reflexivo y crítico. Sólo un profesorado formado para ser crítico y reflexivo podrá crear situaciones educativas para que su alumnado aprenda qué significa ser crítico siéndolo.



Giroux (1990) propuso hace ya algunos años un conjunto de medidas, de ideas y de sugerencias para la formación de un profesorado crítico y reflexivo en ciencias sociales que me parecen de una gran actualidad. Entre otros aspectos afirmaba que había que preparar al profesorado para:

- Desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado, entendiendo por pensamiento crítico la capacidad de problematizar lo que parece evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que parecía una herramienta, de examinar críticamente la vida que llevamos.
- Presentar en forma problemática a los estudiantes los hechos, los temas y los acontecimientos de las ciencias sociales.
- Saber relacionar los hechos con los valores. Para Giroux: “La forma en que se selecciona, se ordena y se secuencia la información para construir un cuadro de la realidad contemporánea o histórica es algo más que una simple operación cognitiva, es además un proceso íntimamente ligado a las creencias y valores que guían la propia vida. En la reordenación del conocimiento hay implícitos determinados supuestos ideológicos acerca de la propia visión del mundo, supuestos que dan lugar a una distinción entre lo esencial y lo accesorio, lo importante y lo trascendente. Lo decisivo aquí es que cualquier concepto de marco de referencia ha de presentarse a los estudiantes como algo más que un marco epistemológico, debiendo incluir también una dimensión axiomática. Además, aislar los hechos de los valores es correr el riesgo de enseñar a los estudiantes cómo abordar el problema de los medios divorciándolos de la cuestión de los fines” (Giroux, 1990: 109).
- Contextualizar la información y enseñar a los estudiantes a salir de su propio marco de referencia para poder valorar la legitimidad de un hecho, concepto o tema concreto.
- Enseñar a pensar dialécticamente, a partir de un sistema de relaciones, más que a hacerlo de manera aislada y dispersa.
- Enseñar algo acerca de la naturaleza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Mostrar a los estudiantes cómo se han de leer la Historia y las Ciencias Sociales haciéndoles ver cómo han sido escritas.
- Enseñar lo que la Historia y las Ciencias Sociales son: un intento de explicar el significado de lo sucedido y de las razones por las que ha sucedido.

Giroux proponía, además, un método para problematizar el contenido:

- a) Introducir los temas en forma de dilemas formulados como preguntas.



- b) Investigar qué sugieren las dimensiones interpretativas de las ciencias sociales acerca de la relación entre conocimiento histórico y social e intereses humanos.
- c) Ofrecer a los estudiantes diferentes visiones de conjunto sobre el problema, contextualizándolo en el marco histórico y social más amplio posible.

El modelo de profesor que defiende Giroux (1990: 177), y que personalmente me parece el más adecuado para hacer frente con optimismo a los retos del presente, ha de poder “ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen”. Este profesor reflexivo, crítico, ha de entender que “las escuelas no se limitan a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general (...). Las escuelas no son lugares neutrales y, por consiguiente, tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral”.

La escuela, el aula, la práctica como elementos determinantes en el desarrollo profesional del profesorado. La formación de los docentes de Ciencias Sociales como intelectuales críticos en el contexto de una práctica reflexiva es, sin duda, uno de los caminos más eficaces para que los futuros docentes den sentido a su propia práctica, la comprendan y la valoren.

4. ¿QUÉ PROBLEMAS PUEDEN FACILITAR LA COMPRENSIÓN DE LO QUE ESTÁ SUCEDIENDO EN EL MUNDO HOY?

Este modelo de docente de Ciencias Sociales ha de ser competente para acercar los saberes sociales a los problemas de la vida y del mundo. La actual crisis económica, pero también social y política, plantea muchos retos tanto al profesorado en activo como a los futuros profesores y a los didactas. Hay dos opciones: prescindir de la crisis y de lo que está sucediendo en el mundo y seguir con los temas clásicos de la programación de Historia o de Geografía o buscar alternativas –nada fáciles de llevar a la práctica por otro lado– para que los jóvenes comprendan qué está sucediendo y puedan tener una opinión propia al respecto. Sin lugar a dudas, el docente comprometido, el que ha sido formado como un intelectual crítico, intentará dar respuestas relevantes para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con los problemas de la democracia y del mundo. Nussbaum (2010: 188) afirma que “Las democracias cuentan con un gran poder de imaginación y raciocinio, pero también son propensas a las falacias, al chovinismo, a la prisa, a la dejadez,



al egocentrismo y a la estrechez de espíritu. La educación orientada principalmente a la obtención de renta en el mercado global magnifica estas fallas y produce semejante grado de codicia obtusa y de docilidad capacitada que pone en riesgo la vida misma de la democracia, además de impedir la creación de una cultura mundial digna”.

La formación democrática de la ciudadanía parece ser el norte que debería orientar nuestras prácticas y nuestros contenidos. La profesora Boyle-Baise (2003) estableció tres enfoques en la formación de profesores de Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática: i) el de la ciudadanía responsable personalmente, un modelo conservador organizado en torno a la figura del buen ciudadano; ii) el de la ciudadanía participativa, vinculado a los supuestos de la escuela activa, y iii) el del ciudadano orientado a la justicia, el modelo que se corresponde con la teoría crítica y el pensamiento crítico y en el que se ubica el profesorado reflexivo. Las finalidades de este modelo son: *a)* enseñar sobre la diferencia, enseñar a partir de problemas, discutir problemas de equidad, enseñar el activismo social; *b)* considerar las cuestiones sociales, elevar la conciencia social de los jóvenes, buscar las raíces de las injusticias, imaginar alternativas justas; *c)* participar en los esfuerzos para lograr el cambio social, apoyar las causas justas, y *d)* trabajar para lograr la justicia, posicionarse contra el acoso, combatir la discriminación, apoyar la inclusión.

Investigar, pensar, servir y actuar son las competencias que el ciudadano o la ciudadana han de desarrollar para ser conscientes de los problemas derivados, por ejemplo, de la globalización de la economía o de la invisibilidad de las mujeres en los textos escolares y de la pervivencia de la violencia de género en la realidad.

En definitiva, la clave de la enseñanza de las ciencias sociales sigue estando en manos de los docentes, y de su formación. Desde la didáctica de las ciencias sociales, el reto es cada vez más claro: hemos de formar a unos docentes capaces de predisponer a los jóvenes alumnos para que, comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo, quieran transformarlo y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- ARMENTO, B. J. (1996) “The professional development of social studies educators” en SIKULA, J. *et al.* (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York, Macmillan: 485-502.
- ARMENTO, B. J. (2000) “El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales” en PAGÈS, J. - ESTEPA, J. - TRAVE, G. (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, Publicaciones de la Universidad de Huelva: 19-39.



- BANKS, J. A. - PARKER, W. C. (1992) "Social Studies Teacher Education" en HOUSTON, W. R. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York, MacMillan: 674-686.
- BOYLE-BAISE, M. (2003) "Doing democracy in social studies methods" en *Theory and Research in Social Education*, 31 (1): 50-70.
- BRAVO, L. - LLOBET, C. - PAGÈS, J. *et al.* (2000) "La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales" en CARMEN, L. Del (ed.) *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Girona, Universitat de Girona. Servei de Publicacions: 207-212.
- CANALS, R. - PAGÈS, J. (2011) "Competència social ciutadana" en ZABALA, A. (coord.) *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària. Proposta de desplegament curricular*. Barcelona, Graó: 103-111.
- Duke University Teacher Preparation Programs Secondary. Teacher Preparation Program-Social. Blueprint for Re-visioning [consulta septiembre de 2011 en <http://educationprogram.duke.edu/uploads/assets/Duke_SSE.pdf>].
- EVANS, R. W. (1989) "Teacher Conceptions of History" en *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, n.º 3, pp. 210-240. Trad. cast.: (1992) "Concepciones del maestro sobre la historia" en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* 3/4: 61-94.
- GIROUX, H. A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Baelona, Paidós/MEC: 97-120.
- GUDMUNSDÓTTIR, S. - SHULMANN, L. S. (2005) "Conocimiento didáctico en ciencias sociales" en *Profesorado. Revista del Currículum y Formación de Profesorado*, año/vol. 9, n.º 2: 1-12.
- GUTIÉRREZ, M. C. - ZAPATA, M. T. (2009) *Los proyectos de aula. Una estrategia pedagógica para la educación*. Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira/Red Alma Mater
- National Council for the Social Studies 2004. Program Standards for the Initial Preparation of Social Studies Teacher. Prepare dinitially in 1997 by National Council for the Social Studies Task Force on Social Studies Teacher Education Standards. Washington.
- NUSSBAUM, Martha C. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid, Katz Editores.
- PAGÈS, J. (1996) "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?" en *Investigación en la Escuela*, 28: 103-114.
- PAGÈS, J. (1997) "Una aproximación a la investigación sobre La formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales" en Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (1997) *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada editora: 49-86.



- PAGÈS, J. (1998) “La didáctica de la historia y de las ciencias sociales y la formación del profesorado” en AA. VV. *Profesor Nazario González. Una historia abierta*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona/Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Homenatges 14: 607-618.
- PAGÈS, J. (2000a) “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 PAGÈS, J. - ESTEPA, J. - TRAVÉ, G. (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, Publicaciones de la Universidad de Huelva: 41-57.
- PAGÈS, J. (2002) “Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales” en *Pensamiento Educativo*, vol. 30 (julio 2002): 255-269. Pontificia Universidad Católica de Santiago de Chile.
- PAGÈS, J. (2008) “Formar profesores de historia na Espanha: Quando Clio resiste à mudança. O caso da Universidade Autônoma de Barcelona (Catalunha/Espanha)” en ZAMBONI, E. - GUIMÂRAES, S. (orgs.) *Espaços de formação do professor de história*. São Paulo, Papirus Editora: 45-78.
- PAGÈS, J. - PACIEVITCH, C. (2011) “Instrumentos para la evaluación de las representaciones sobre la profesión de profesor de ciencias sociales, de geografía e historia del alumnado del máster de secundaria” en MIRALLES, P. - MOLINA, S. - SANTISTEBAN, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1 vol.: 379-389.



