

## **La Formación del Profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la Práctica Reflexiva<sup>10</sup>**

The Training of History and Social Sciences Teachers for Reflective Practice

**Joan Pagès Blanch<sup>11</sup>**

### **Resumen**

El presente artículo discute sobre la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales. Se revisan cuáles son las competencias que requieren los profesores de Historia y Ciencias Sociales y se propone como el desarrollo de la práctica reflexiva puede permitir fortalecer la formación profesional.

*Palabras Clave:* Práctica Reflexiva, Formación del Profesorado, Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

### **Abstract**

This article discusses the history and social sciences teacher training. The competences that History and Social Sciences teachers require are reviewed and it is proposed how the development of reflective practice can allow the strengthening of professional training.

*Key Words:* Reflective Practice, Teacher Training, Teaching of History and Social Sciences

---

<sup>10</sup> <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.42>

<sup>11</sup> Fue catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, pionero en la formación del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales en Iberoamérica, coordinador de GREDICS.

SHAVER, James P. 2001. La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales. ARREDONDO, C./BEMBO, S. (“(...) *la atención que los docentes presten a sus propios marcos de referencia, que incluyen sus convicciones acerca de los contenidos conceptuales y acerca de cómo aprenden los chicos, es crucial si se considera a la enseñanza como algo más que el simple traspaso de tendencias, prejuicios y contenidos obsoletos a alumnos desinteresados*”. comp.). *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario. Homo Sapiens, 41-59, p. 41

Sin duda, la principal diferencia entre un profesor o una profesora de historia y de ciencias sociales que se ubique en el campo de la práctica reflexiva y otro u otra que se ubique en el campo de una práctica más transmisiva está con bastante seguridad en el nivel de conciencia y de uso de sus propios marcos de referencia, es decir de la racionalidad que dirige su toma de decisiones en relación con la selección y secuencia de los contenidos, con la concepción del aprendizaje y con su propio protagonismo en la toma de decisiones previas a la enseñanza, en la fase pre-activa y, por supuesto, durante la enseñanza.

Enseñar al profesorado cuáles son sus marcos de referencia es enseñarle a adquirir y desarrollar competencias profesionales para analizar sus prácticas –u otras- y para intervenir de manera consciente en ellas. Como es sabido, la tarea del profesorado es cada vez es más compleja. Y la del profesor de ciencias sociales y de historia aún lo es un poco más dada la naturaleza de los saberes escolares de los que se responsabiliza. Por ello es importante dotar al profesorado de las competencias profesionales que le habilitan para reflexionar sobre la práctica y hallar medios para intervenir positivamente en ella, para actuar como práctico reflexivo y crear situaciones que reviertan en la formación del pensamiento social e histórico –un pensamiento social crítico y creativo- del su alumnado.

Como es sabido, las competencias profesionales son el conjunto de herramientas que el profesorado ha de utilizar a fin de tratar una situación educativa con éxito. Estas competencias están integradas por varios elementos. En primer lugar, los saberes teóricos y prácticos, saberes fundamentales para diseñar y guiar la acción. Es básico que durante la formación inicial de los y de las docentes de cualquier etapa educativa –desde educación infantil a bachillerato y también en la universidad- se pongan las bases del desarrollo

profesional de los y las futuras docentes. Y, en nuestro caso, aquellas que se relacionen con la enseñanza de los saberes escolares de las ciencias sociales y de la historia y que tienen sus orígenes en las fuentes socio-antropológica, epistemológica, psicológica y didáctica que, en realidad, es una síntesis de las otras tres. Para ello son básicas dos estrategias: partir de las representaciones que los y las docentes han construido a lo largo de su vida escolar, como alumnos y alumnas, y relacionar la teoría y la práctica de manera tal que esta última informe de los problemas sobre los cuales el futuro docente deberá intervenir, no sólo durante la fase del *prácticum* sino durante su vida profesional.

Como es sabido, enseñar es un acto reflexivo que exige pensar en y sobre la acción, es un acto interactivo y de comunicación que se inscribe en unas relaciones humanas de ayuda y de mediación, es un acto complejo que incluye distintas tareas que exigen un amplio abanico de competencias, es un acto ético impregnado de autonomía y que reviste un carácter de servicio a la comunidad. En definitiva, las actitudes necesarias para enseñar reposan sobre una formación teórica y una práctica sólida que generan una práctica reflexiva.

Según Paquay y otros (1996: 14) un docente reflexivo debería ser capaz de analizar situaciones complejas, elegir de manera rápida y reflexiva estrategias adaptadas a unos objetivos, disponer de un amplio abanico de saberes, técnicas y medios adecuados y saber utilizarlos, analizar críticamente sus acciones y el resultado de las mismas, etc. Todo ello exige un alto nivel de autonomía ya que ha de ser capaz de justificar sus prácticas y las elecciones que realiza y ser responsable de sus actos profesionales.

Un docente o una docente es considerado un práctico reflexivo cuando toma decisiones adecuadas y pertinentes a las necesidades de aprendizaje de su alumnado. La reflexión se convierte así en el eje fundamental de su desarrollo profesional. Para Perrenoud (2001) la práctica reflexiva favorece la acumulación de saberes de la experiencia, acredita una evolución hacia la profesionalización, prepara para asumir una responsabilidad política y ética, permite hacer frente a la complejidad creciente de las tareas, abre la cooperación con los colegas, acrecienta las capacidades de innovación, etc.

Desde la enseñanza y la didáctica de las ciencias sociales, las aportaciones de Wayne Ross (1994) y de Thornton (1994) aportan ideas para repensar tanto la formación inicial como

la continua del profesorado para que actúe como práctico reflexivo. Para Wayne Ross (1994: 40) “reflective practice is uncovering the taken-for-granted elements in our everyday experience and making them the target of inquiry. In reflective practice, teaching and curriculum making become problematic situations. Critical examination of the intersection of language, social relations, and practice can provide insights into our work as teachers and uncover constraints that affect our approaches to and goals for social studies education”.

La práctica reflexiva crítica problematiza los objetivos y los propósitos de la escolarización a la luz de la justicia y de otros criterios éticos y analiza y valora las dimensiones sociales y políticas de la escolarización y del currículo. Sin embargo,

“Reflective teaching is best understood as an ideal aim, which can never be perfectly realized. The aim here is more a process of teacher growth than a set of outcomes that we can specify in advance. Only if we recognize that reflection is a custom-made job and not mass-produced is it likely to secure a foothold in many classrooms”. (Thornton, 1994: 10)

### **¿Qué saben y qué deberían saber, saber hacer y ser los profesores y las profesoras de historia y de ciencias sociales?**

Existen pocas investigaciones sobre el profesor de historia y ciencias sociales, sobre su formación, su desarrollo profesional y su práctica. Se sabe relativamente poco sobre lo que hacen y lo que dejan de hacer cuando enseñan historia. Se sabe más acerca de lo que dicen qué hacen o de lo que creen que hacen y de sus ideas o de sus representaciones sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En los últimos tiempos los profesores de historia y ciencias sociales han empezado a hablar y a contar sus experiencias docentes. Y nos han ofrecido importantes reflexiones e informaciones sobre su pensamiento y su práctica.

Paradójicamente, hemos de “vestir un santo” sin disponer de todas las piezas que permitan un traje a la medida de los retos a los que sus portadores han y habrán de responder. Este traje está compuesto por todos aquellos saberes, habilidades, valores, emociones, etc. que se plasman en esto que denominamos competencias. En nuestro caso, competencias docentes.

Adler escribía en 2004 en relación con el profesorado de estudios sociales norteamericano:

“La educación del profesor, tanto su preparación inicial como su desarrollo posterior, está en una época de cambio y de desafío. Los educadores de profesores están enfrentados a la necesidad de preparar a profesores para satisfacer un complejo y cambiante sistema de demandas. (...) Se espera que las escuelas hoy se aseguren de que todos los niños aprendan, y de que se realizan en los más altos niveles. Los estudiantes deben ser preparados para el “trabajo del pensamiento” que exige la sociedad actual (...). Se espera que los estudiantes tengan mayores niveles y los profesores son presionados para preparar a sus estudiantes para demostrar esta capacidad con puntajes altos en los programas de exámenes estandarizados.

Al mismo tiempo, los profesores están trabajando con una población estudiantil más diversa que antes. Los niños, que alguna vez podrían haber abandonado la escuela o ser atendidos en colegios en ambientes protegidos, ahora se espera que permanezcan en la escuela, por lo menos durante la secundaria y que reciban una educación de alto nivel. Los profesores han de estar preparados para trabajar con aprendices que hablan una variedad de lenguas, así como con los que tienen discapacidades y presentan desafíos. Se espera que trabajen con niños que traen antecedentes culturales diversos en su aprendizaje, así como una amplia gama de estilos de aprendizaje y de talentos. Se espera que los maestros satisfagan las necesidades de todos los aprendices y que lo hagan de una manera que les ayude a tener éxito. En las escuelas actuales, los maestros deben conocer el contenido y, dominar una variedad de estrategias de enseñanza, y ser capaces de evaluar a los alumnos y adaptar su enseñanza adecuadamente y de manera oportuna” (Adler, 2004, 1-2). Y proseguía:

“La Educación en Estudios Sociales se enfrenta al reto de confrontar las complejas cuestiones que rodean la formación de docentes hoy, y de pensar acerca de esta en el contexto de estudios sociales. Si la formación del profesorado de estudios sociales, su preparación y su desarrollo profesional ha de ser diferente, entonces, los educadores de maestros de estudios sociales deben examinar sus prácticas, y deliberar acerca de sus metas (Adler, 2004, p. 3).

Ciertamente, las ideas de Adler y de otros investigadores animan a quienes nos dedicamos a la formación del profesorado a investigar nuestras propias prácticas docentes y, en particular, la relación entre ellas y la práctica de los docentes de la etapa educativa para la que preparamos a los y a las docentes. Y a ser creativos a la hora de ubicarles ante el currículum y su interpretación para prácticas docentes reflexivas. Esta es una línea

de trabajo que desde la Universitat Autònoma de Barcelona estamos cultivando desde hace ya algunos años y con excelentes resultados. Y sigue siendo una de las líneas sobre las que seguimos investigando. Tal vez porque creemos, como decía Audigier (1990) que, si enseñar historia es un oficio y si este oficio exige una formación profesional particular, la columna vertebral de dicha formación debe ser, puede ser, merece ser, es... la formación didáctica. Una formación que personalmente concibo entre la formación teórica más disciplinar, en el caso de secundaria, o más psico-socio-pedagógica en el caso de la educación infantil y primaria que puede ser representado de la siguiente manera:

Figura 1.

*La Didáctica de las Ciencias Sociales*



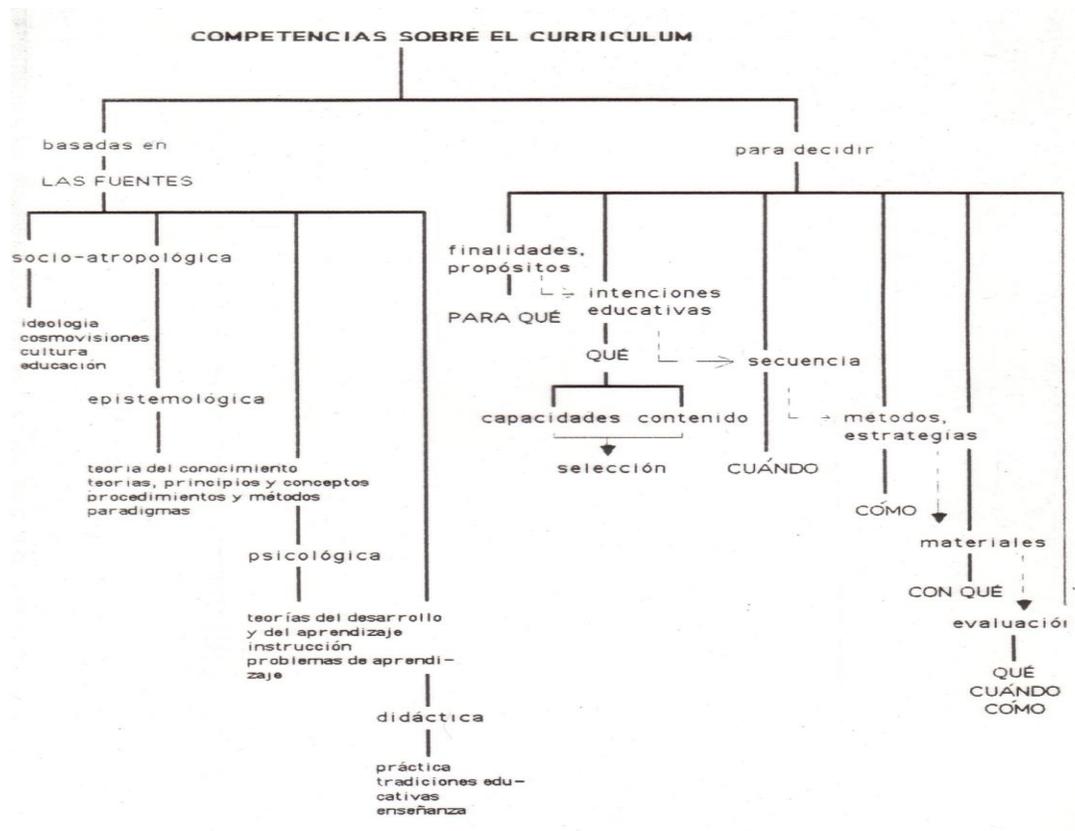
Fuente: elaboración propia.

Esta posición central de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, este puente entre dos mundos cuya lógica y racionalidad es diferente, aunque compartan cosas, es fundamental para que el profesorado aprenda a tomar decisiones desde los problemas de la práctica interpretándolos desde la teoría y devolviéndolos a la práctica para comprobar si su interpretación y si las soluciones aportadas permiten una intervención diferente y generadora de más y de mejores aprendizajes. En realidad, se trata, como señala Moisan (2010, p. 18), de entender –y en consecuencia formar- que “En tant qu’interprètes des curricula, les

enseignants sont comme les réalisateurs cinématographiques ou les metteurs en scènes de théâtre: ils donnent chair et vie aux textes en tenant compte du producteur, du public et des critiques. En art dramatique, un même scénario donnera une œuvre différente d'un réalisateur à l'autre : le décor, la musique, les acteurs varieront au gré des sensibilités, des objectifs, de la culture de l'artisan, mais aussi des attentes qu'il perçoit de la part de son public. Les maîtres interprètent les programmes et les mettent en œuvre à leur manière, selon leur compréhension, leurs connaissances (disciplinaires, curriculaires et pédagogiques), leurs objectifs personnels, leur identité et celle de leurs élèves, etc. Cette grande liberté de l'enseignant, qui est aussi une responsabilité, est maintenant reconnue". Esta es la libertad que puede asumir un práctico reflexivo cuando ha sido preparado para tomar decisiones teniendo en cuenta pautas como las siguientes:

Figura 2.

*Competencias sobre el currículum*



Fuente: elaboración propia.

La selección y la secuencia de habilidades y contenidos es tal vez la primera de las competencias que debe desarrollar el profesorado de historia y de ciencias sociales. ¿Qué significa esto? Pues que el profesor ha de saber qué habilidades y qué contenidos son los más adecuados para conseguir que los alumnos y alumnas a los que ha de enseñar puedan realmente aprender. Existen criterios que facilitan su trabajo. Sin embargo, la concreción primero, su conversión en una metodología de enseñanza y en actividades de enseñanza y aprendizaje, después, y su desarrollo en la práctica dependen única y exclusivamente de él. Por ejemplo, el contenido histórico debería, según la propuesta del Departamento de Educación y Ciencia inglés (1991):

- Atender diferentes *dimensiones* del estudio del pasado: temáticas (historia económica, política, cultural, social,), diferentes periodos (historia antigua, moderna, ...), diferentes protagonistas (hombres, mujeres, pobres, niños, ...), ...
- Potenciar el conocimiento de las diferentes *interpretaciones* de los acontecimientos y problemas del pasado,
- Problematizar y suscitar debates sobre *cuestiones fundamentales de la sociedad humana* desde una perspectiva ética, moral, social, política, ...
- Valorar el patrimonio y la herencia heredada del pasado,
- Desarrollar el *pensamiento y la conciencia histórica* a través de una amplia gama de habilidades derivadas de la metodología histórica.

Uno de los principales problemas de la enseñanza de la historia escolar consiste, precisamente, en las dificultades para que al alumnado se le enseñe historia a partir del conocimiento de diferentes interpretaciones de un mismo hecho. La historia, y también la historia escolar, incluyen información e interpretaciones históricas. En una sociedad plural y democrática, es fundamental que los alumnos aprendan a interpretar lo que sucede a través de las diferentes versiones sobre un hecho o un proceso histórico. Sin embargo, el peso de las historias nacionales, de los relatos históricos nacionales, concebidos como las únicas interpretaciones del pasado, impiden que el alumnado pueda comprender no sólo como unos mismos hechos son interpretados de manera diferente por quienes los han protagonizado sino también por quienes los estudian y los dan a la luz, es decir por los propios historiadores. Los relatos históricos nacionales tienen además consecuencias de otro tipo: impiden el desarrollo

de habilidades de pensamiento histórico en tanto y cuanto sólo piden al alumnado que reproduzca, que repita el saber que les es ofrecido. Sólo en la medida que el profesorado sea capaz de ofertar diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho o sobre un mismo proceso logrará el desarrollo de habilidades de pensamiento y podrá facilitar el pensamiento crítico, la capacidad de formular preguntas y comprobar hipótesis, el desarrollo de la imaginación y la capacidad de leer y observar crítica y comparativamente el pasado. Sólo así el alumnado desarrollará su conciencia histórica y podrá compara el pasado con el presente y proyectar sus conocimientos hacia el futuro.

Razones como estas avalan la necesidad no sólo de repensar los currículos de formación docente sino empezar por investigar las prácticas, las de la formación y las de la enseñanza. Pues de ellas ha de salir la información que nos ayude a repensar el oficio de profesor o profesora de historia y de ciencias sociales. Moniot (1990) afirmaba, en su *Intervention en el Cinquième Rencontre Nationales sur les Didactiques de l'histoire, de la Géographie et des Sciences Sociales* dedicado a la formación didáctica de los docentes, que el tercer *métier* del profesor de historia es el más complejo y el menos visible. Se trata de un oficio que consiste en acompañar, ayudar, pilotar a alumnos y alumnas concretos, a grupos de alumnos en sus actividades intelectuales y afectivas. Y para ello ha de observar, conocer, preparar, provocar, guiar, orquestar su trabajo a fin de que activen sus neuronas y piensen. Para Moniot, formar a los maestros es dotarles de la capacidad intelectual, práctica y psicológica para hacer ellos mismos las elecciones más reflexivas, no para decirles cuáles son las buenas elecciones. La didáctica, además, ha de hacerles comprender que el profesor no puede pensar en lugar del alumno. Ha de conseguir retarlo para que él piense y se convierta en un pensador capaz de utilizar los saberes históricos y sociales para ubicarse en su mundo e intervenir en él con conocimiento de causa.

La tarea que nos queda por hacer es grande a pesar de que ya se han dicho y se ha hecho algunas cosas (Pagès, 2011). Los planes de estudio de la formación de los y de las docentes de educación infantil, primaria y secundaria tienen aún déficits importantes. Entre otros, no tener en cuenta los resultados de las investigaciones didácticas tanto sobre las prácticas docentes en las escuelas como las prácticas docentes de la formación.

Las investigaciones que se presentan en este número, en particular las de Lorenia Hernández, Lucia Valencia y Gabriel Villalón son ejemplos de lo que pueda aportar la investigación en la búsqueda de sentido de las prácticas docentes, y de su representación, a fin de diseñar estrategias coherentes y útiles para la formación inicial y continua del profesorado de historia y ciencias sociales de todas las etapas educativas. Y, en consecuencia, para preparar a un o una docente que consiga que su alumnado aprenda historia y ciencias sociales y la utilice para tomar decisiones sobre su vida, su presente y su futuro. Que las utilice para construir un mundo mejor que el que le dejaran las generaciones que les han precedido.

## Referencias

- Adler, S. (2004). Introduction”, 1-7. Adler, S. (ed.). *Critical Issues in Social Studies Teacher Education*. IAP (Information Age Publishing). USA.
- Audigier, F. (1990). Introduction aux travaux du colloque. MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (eds.) *La formation aux didactiques, la géographie, les sciences sociales : quelle(s) formation(s) pour quel métier ? Cinquième Rencontre Nationale sur les Didactiques de l’Histoire, de la Géographie et des Sciences Sociales. Actes du Colloque*. INRP, 13-14
- Department of Education and Science. (1991). *History in the National Curriculum (England)*. HMSO.
- Moisan, Sabrina (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d’enseignants d’histoire du secondaire à l’égard de l’enseignement de l’histoire et de la formation citoyenne*. Département de didactique. Faculté des sciences de l’éducation. Université de Montréal. Thèse présentée à la Faculté des sciences de l’éducation en vue de l’obtention du grade de PhD en didactique

- Moniot, H. (1990). Intervention de... MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (eds.) *La formation aux didactiques, la géographie, les sciences sociales : quelle(s) formation(s) pour quel métier ? Cinquième Rencontre Nationale sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences Sociales. Actes du Colloque.* INRP, 31-35
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania* n° 40, Universidad Católica de Valencia, 67-81
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Paris: ESF Éditeur.
- Ross, E. Wayne (1994). Teachers as Curriculum Theorizers. ROSS, E. Wayne (ed.). *Reflective Practice in Social Studies.* National Council for the Social Studies. Bulletin Number 88, 35-41
- Thornton, J. (1994). Perspectives on Reflective Practice in Social Studies Education. ROSS, E. Wayne (ed.). *Reflective Practice in Social Studies.* National Council for the Social Studies. Bulletin Number 88, 5-10