

FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

Purpose of history teaching and initial teacher's training in the Mexican educational system

JORDI ABELLÁN FERNÁNDEZ¹

jfacreel@hotmail.com

Escuela normal Yermo y Parres, Creel, México

Recibido: 02.11.15 / Aceptado: 06.06.16

Resumen. Este artículo reúne las ideas clave de una tesis doctoral que plantea como pregunta de investigación si el proceso de reflexión sobre las finalidades puede ayudar a cambiar la orientación de la enseñanza de la historia, irrumpe en los fundamentos teóricos y metodológicos de las diferentes tradiciones sobre las finalidades, se encuadra en el paradigma crítico, adopta una perspectiva cualitativa y recurre a la investigación-acción y al estudio de casos para atender situaciones vinculadas con la práctica profesional de un grupo de estudiantes de maestro en el contexto del sistema educativo mexicano. Los resultados indican que el cambio didáctico ha de concebirse como una mejora en los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para enseñar historia, un trayecto que ha de comenzar desde el ingreso en las instituciones formadoras de docentes y realizarse de manera permanente, aunque también queda constatada la posibilidad de que la tradición crítica sea una opción desde la formación inicial.

Palabras clave: finalidades de la enseñanza de la historia, formación inicial del profesorado, cambio conceptual, proceso de reflexión, práctica de enseñanza de la historia.

Abstract. This article summarises the key ideas of a doctoral thesis that proposes as research questions whether the process of reflection on purposes can help change the orientation of history teaching, break up the theoretical and methodological bases of the different traditions on purposes, whether it falls within the critical paradigm, adopts a qualitative perspective and resorts to action-research and case studies to address situations related to the professional practice of a group of student teachers in the context of the Mexican educational system. The results indicate that educational change must be conceived as an improvement in knowledge, skills and attitudes required to teach history, a path that must start from admission to teacher training institutions and be carried out permanently, but also it is ascertained that critical tradition may be an option from initial teacher training.

Keywords: purpose of history teaching, initial teacher training, conceptual change, reflection process, practice of the history teaching.

INTRODUCCIÓN

El enfoque del currículo de historia y la posición del profesor hacia el mundo, las personas y la sociedad se relacionan con diferentes modelos didácticos y corrientes de pensamiento cuya intención es explicar y transformar la realidad social. Estas concepciones se trasladan a los programas de estudio en términos de finalidades, acostumbran a ser opuestas, en ocasiones complementarias, y su selección está sujeta a las decisiones de los diseñadores y autoridades educativas. En ese sentido, lograr que la enseñanza de la historia adopte un carácter ético y transformador significa colocar a las finalidades como el criterio que establezca y guíe la actuación de los maestros. En suma, asumir que el conocimiento sigue un proceso de construcción y que la pluralidad de interpretacio-

nes es una característica de las finalidades obliga a que los docentes en formación comprendan cada una de las alternativas posibles, pero, sobre todo, supone emplear un procedimiento de clarificación, sensibilización y concienciación acerca de los principios y valores que organizan la historia escolar para que puedan elegir con libertad.

LAS FINALIDADES Y LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Los fines de la educación

Las finalidades son declaraciones de intención, parten, responden y se asientan en diversos fundamentos, se ubican entre los ideales y los objetivos de aprendizaje, y son una síntesis de las aspiraciones del proceso educativo

porque describen el modelo de sociedad y ciudadano que se pretende formar en determinado contexto social, cultural e histórico.

El carácter subjetivo, impreciso e inestable de las finalidades nos invita a establecer la diferencia que guardan con los valores educativos y las razones por las que generalmente adoptan tintes ideológicos. Por un lado, los valores se utilizan como criterio para determinar si un fin o un medio son pertinentes y, por otro, el área de confluencia entre la ideología y las finalidades provoca una ambigüedad que obstaculiza la comunicación, un terreno fértil para la ocultación, la manipulación y la simulación:

- Primero, porque la dependencia y variabilidad de los contextos influyen en la legitimidad de los fines, en cuanto ofrecen una perspectiva cambiante sobre el tipo de alumnado, la cultura y la función social de la educación (Delval, 1990). La dificultad para concretar fines universales se debe a que cada sociedad decide los suyos propios, aunque pueda haber una parte compartida por la mayoría.
- Segundo, porque ninguna sociedad es uniforme y eso produce diversidad de expectativas sobre los fines de la educación, en cuanto han de responder a grupos con diferentes intereses (políticos, religiosos, económicos y sociales) que presionan en direcciones no siempre coincidentes (Pagès, 1993).
- Tercero, una serie de factores y escenarios sociales repercuten en la educación y, por consiguiente, en la definición del rumbo de las finalidades. Tejada (2000) destaca la mundialización de los intercambios económicos y culturales, la multiculturalidad, la revolución tecnológica en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento, la incertidumbre valorativa y la preeminencia del pensamiento único y débil, la individualización y el conformismo social, la preferencia por la eficiencia técnica, la cultura de la apariencias, del placer y la necesidad del cambio permanente. Santisteban (2011) amplía estos aspectos en el campo de la didáctica de las ciencias sociales.

La reflexión sobre los fines que dirigen la acción y la conciencia sobre las consecuencias que generan significan reconocer que cualquier práctica educativa nunca resulta neutral, no importa si las intenciones se declaran de forma explícita o son encubiertas, olvidadas o incomprendidas por los sujetos que participan en el proceso. Esta realidad remite a los aprendizajes que se logran alcanzar y exige mirar más allá de la eficacia de los medios para encontrar la justificación de los fines en relación con el contexto, los contenidos, las estrategias o los materiales a que responden.

Las finalidades y la didáctica de la historia

La investigación en didáctica de la historia puede ayudar a identificar los itinerarios y el tratamiento que han recibido las finalidades. Audigier (1992) asegura que «una disciplina s'instal·la en el sistema escolar perquè la societat li demana d'acomplir un cert nombre de finalitats» (p. 24), un conjunto de intenciones que tienen en común la formación de un determinado modelo de persona acorde con los valores preponderantes (Pagès, 2007). Por tanto, la historia escolar se relaciona con un proyecto de sociedad y una definición de ciudadanía que Tutiaux-Guillon (2008b) deriva a las propuestas curriculares, a diversos paradigmas pedagógicos y a la práctica docente.

Al parecer, existe cierto acuerdo en considerar la educación cívica o la formación de la ciudadanía como el fundamento más importante de la enseñanza de la historia (Thornton, 1991; Tutiaux-Guillon, 2008a, 2008b), una intencionalidad que adopta gradaciones diferentes en función de la ideología dominante, de si el conocimiento se aplica al análisis de la realidad o se dirige a la intervención social (Pagès, 1993).

Barth y Shermis (1990) clasifican los fines en tres ámbitos que, sin ser idénticos, se acercan a otras propuestas: como transmisión y adoctrinamiento de los rasgos del buen ciudadano, como adquisición de una serie de conceptos disciplinares y la forma en que los investigadores acceden al conocimiento, y como investigación reflexiva, un proceso encaminado a la toma de decisiones relacionadas con problemas sociales significativos en un contexto social y político específicos. En un tenor parecido, Ross (2006) encuadra las finalidades en tres categorías: socialización en las normas de la sociedad, transmisión de hechos, conceptos y generalizaciones de las disciplinas académicas, y promoción del pensamiento crítico o reflexivo. La orientación que adopta cada uno de estos propósitos depende de la importancia que se le otorgue a las dimensiones individual, social o a la materia escolar (Thornton, 2008).

Pagès (2007) también sugiere dividir las finalidades en tres grupos: el primero cumple una función socializadora, al servicio de una idea de nación y del fomento de una identidad civil y política compartidas; la segunda función concibe la historia como transmisora de una cultura común que busca preservar un orden social y nacional concretos, y la tercera recurre a la historia como herramienta para ubicarse en el presente y construir el futuro.

En definitiva, las finalidades se organizan desde una orientación ética y política, y asumen un carácter instru-

mental que confiere un papel distintivo a la historia escolar. A este respecto, Santisteban (2011) propone que el profesorado reflexione sobre las finalidades para que haya coherencia entre la teoría y la práctica, una condición que implica ser conscientes de «qué concepto de sociedad, de poder, de conflicto, de organización o de relaciones sociales presentará a su alumnado» (p. 66). Uno de los principales objetivos de la investigación se ajusta a ese cometido.

ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN

Preguntas, supuestos y objetivos

El trabajo parte de un interrogante: ¿El proceso de reflexión sobre las finalidades puede ayudar a cambiar la orientación que adopta la enseñanza de la historia en los estudiantes de maestro? Este planteamiento resulta en otros cuestionamientos: en primer lugar, saber cómo se organizan las diferentes tradiciones y tendencias sobre las finalidades; después, indagar si el estilo de enseñanza que se aprende por medio de la observación determina o no la concepción hacia las finalidades; y, por último, investigar si el cambio conceptual respecto a las finalidades es viable desde la didáctica de la historia y la formación inicial.

A su vez, el estudio se sustenta en un supuesto básico: el acceso de los estudiantes a espacios formativos centrados en la descripción, el análisis, la interpretación, la toma de decisiones y la aplicación de diferentes tipos de finalidades permite la transformación de la perspectiva desde la que enseñan historia. En la misma línea se establecen otros supuestos cuya comprobación es fundamental:

- Un modelo de estructura conceptual acerca de las finalidades para la enseñanza de la historia puede ser un instrumento que facilite el proceso de análisis y reflexión sobre las representaciones, la práctica y los materiales curriculares.
- La comprensión y reflexión de las representaciones sobre la enseñanza de la historia, así como la oportunidad de conocer y poner en práctica otro tipo de modelos didácticos posibilitan el cambio, la coherencia y la toma de decisiones informadas.

En resumen, el objetivo de la investigación es indagar en los procesos de cambio en las perspectivas de los estudiantes de profesor sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y su coherencia con la práctica, busca aportar información sobre las condiciones que facilitan la adopción de otros modelos didácticos y sugerir mejoras para la formación inicial asentadas en las finalidades. Asimismo, se pretende:

- Construir un modelo de estructura conceptual, conformado por las tradiciones y tendencias más usuales sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, que sea una guía para la investigación y la innovación.
- Hacer emerger los modelos didácticos con que se identifican los estudiantes de maestro y las finalidades que guían la práctica en la enseñanza de la historia.
- Caracterizar un trayecto formativo asentado en el cambio conceptual, abierto, diverso, basado en los problemas que se plantean en la práctica, en la información, el análisis, la interpretación, la argumentación, la comunicación y en la necesidad de responsabilizarse de la propia preparación.
- Aplicar estrategias destinadas a la formación inicial que hagan posible la comprensión de los principios y teorías en que se inscriben las finalidades de la enseñanza de la historia, e interpretar los resultados.

Enfoque de la investigación

La investigación está delimitada por cuatro principios metodológicos:

- Se enmarca en el paradigma crítico porque está dirigida a cambiar la práctica. Si bien no es un objetivo que se deba cumplir durante la investigación, sino como consecuencia de la misma, en el trabajo se aplica una propuesta de innovación y se analizan los principales resultados.
- Asimismo, la investigación es eminentemente cualitativa por su carácter inductivo, holístico, multimetódico, flexible y dinámico.
- De este modo, se encuadra en la investigación-acción, en cuanto se organiza desde y para la práctica, en una relación entre los sujetos, el objeto de estudio y el investigador que pretende ser simétrica y participativa.
- Por último, se considera como un estudio de casos porque se desarrolla en un contexto y con unas personas específicas, en una situación formativa contemporánea y significativa para los sujetos que intervienen en la investigación.

Contexto de la investigación

La escuela normal Yermo y Parres forma maestros en educación primaria, se localiza en Creel, en el suroeste del estado de Chihuahua y en el centro de la Sierra Tarahumara, una región con cerca de 60.000 km², casi el doble de la superficie de Cataluña y con apenas 240.000 personas, la cuarta parte de origen indígena. Creel tiene una población de 5.338 habitantes, cuyas principales actividades se relacionan con el turismo y el narcotráfico.

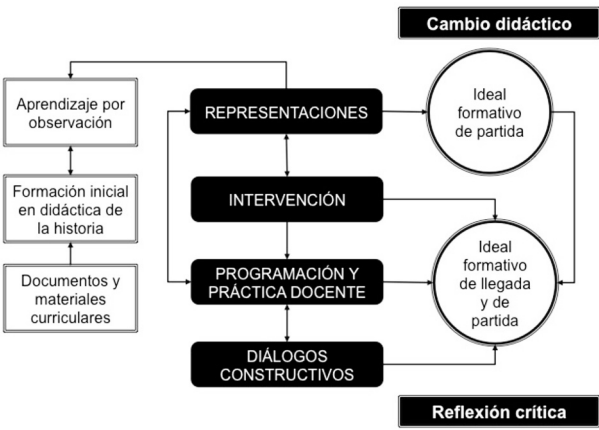
Las tres escuelas primarias donde se aplicó la experimentación se encuentran en los alrededores de Creel, una

es tridocente, otra es bidocente y la tercera de organización completa e indígena. El número de participantes varió en cada etapa de la investigación: cuarenta estudiantes de maestro en la detección de las representaciones, diez en la fase de intervención y siete en las fases de programación, práctica docente y diálogos constructivos.

Estructura del proceso de investigación

La afirmación de que para alcanzar determinadas finalidades es preciso que los contenidos y su tratamiento didáctico sean coherentes con las metas que guían la enseñanza requiere que los formadores sean capaces de generar confianza y autonomía en los estudiantes, aprovechar que están dispuestos a adquirir nuevos aprendizajes, examinar sus representaciones y ayudar a crear las condiciones para que puedan decidir *para qué, qué y cómo* enseñar.

Figura 1. Estructura de la investigación



El esquema anterior concentra las fases en que se divide la propuesta formativa y el proceso de investigación. El encabezado, «cambio didáctico», y el pie, «reflexión crítica», indican el objetivo principal y la estrategia presente en cada momento. En primera instancia se estudian las representaciones acerca de la enseñanza de la historia, producto de una triple influencia: el aprendizaje por observación, la formación inicial del profesorado, y los documentos y materiales curriculares. La emergencia y definición del primer ideal formativo es una marca que indica el final de esta fase. Enseguida, y como derivación, comienza la fase de intervención, cuyo objetivo es dotar a los estudiantes de elementos teóricos y metodológicos sobre las finalidades, los modelos didácticos que las sustentan y comenzar a construir un nuevo ideal formativo. En tercer lugar, encontramos la fase de programación y práctica docente. En estas etapas los normalistas diseñan y experimentan un proyecto personal para enseñar histo-

ria congruente con un ideal formativo. Finalmente, se desarrollan dos espacios de reflexión denominados diálogos constructivos, que tienen como propósito aprender a pensar sobre la práctica y cuestionar, subrayar o modificar el ideal formativo de llegada y de partida.

La investigación se concibe de forma procesual y eso significa que la combinación de prácticas metodológicas, materiales empíricos, perspectivas y observadores tienen una relevancia variable en cada fase (Flick, 2004).

Tabla 1. Instrumentos de la investigación

Fases e instrumentos	Representaciones	Intervención	Programación y práctica
Cuestionario	•		•
Entrevista	•		•
Documentos escritos	•	•	•
Diarios de campo	•	•	•
Secuencias didácticas	•	•	•
Observación		•	•

La exploración de las representaciones previas se sustenta en un cuestionario sobre las experiencias como alumnos de historia. El análisis en profundidad acerca del modelo didáctico prioritario se hace por medio de una entrevista semiestructurada y continúa con la aplicación de un cuestionario que se contesta en base a secuencias didácticas propias. El seguimiento en la fase destinada a la intervención sobre las finalidades (en la modalidad de seminario) concluye con la parte dedicada a la planificación y la práctica docente. En ese momento se preparan programaciones mediante el diálogo estudiante-investigador y se observa su implementación en el aula. Posteriormente, se realiza una entrevista en forma de diálogo constructivo en torno a la posición de los estudiantes de maestro respecto a las finalidades, los avances y las dificultades que enfrentaron al enseñar historia.

UNA PROPUESTA DE ESTRUCTURA CONCEPTUAL SOBRE LAS FINALIDADES

El modelo de estructura conceptual que se incluye en la investigación está conformado por una serie de tradiciones, tendencias, dimensiones e indicadores que caracterizan a las finalidades. La orientación que adquiere el dise-

ño del modelo conceptual se justifica en dos principios básicos: la necesidad de identificar las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares que han tenido mayor influencia en la definición de los fines del conocimiento social, unida a la idea de que las finalidades intervienen de manera explícita o implícita en todos los aspectos relacionados con la acción didáctica, la toma de decisiones sobre el saber que se enseña o se deja de enseñar, los métodos y las estrategias de aprendizaje, la comunicación en el aula, los recursos y materiales, etc. (Pagès, 1998).

Después de presentar las principales características de las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares, se establecieron relaciones descriptivas, explicativas y justificativas que permitieran construir una propuesta sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. El objetivo era obtener, a través de un proceso deductivo, una propuesta no normativa que reuniera en un modelo unitario la diversidad de fines sociales. La posibilidad de lograr este propósito se basa en la convicción de que

las tradiciones sobre las finalidades se pueden ordenar de manera lógica y secuencial porque contienen un conjunto de rasgos unificadores, distintivos y autónomos que admiten la contrastación. Asimismo, la construcción del esquema se respalda en otros preceptos:

- Las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares sustentan y, por tanto, determinan la definición de las finalidades de la enseñanza de la historia.
- Las perspectivas de las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares son interdependientes y complementarias a nivel longitudinal.
- Las tendencias de las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares son excluyentes entre sí e incorporan a nivel transversal elementos de otros enfoques.
- Las tendencias sobre las finalidades de la enseñanza de la historia se pueden organizar en categorías que centran la atención en diversos aspectos.
- Las tendencias que se ubican en diferentes tradiciones dan prioridad a distintos ámbitos de formación.

Tabla 2. Tradiciones y tendencias sobre las finalidades para la enseñanza y el aprendizaje de la historia

Tradiciones y tendencias	Culturales	Políticas	Científicas	Intelectuales	Prácticas	Para el desarrollo personal
Positivista y técnica	• Reconocer que la historia explica quiénes somos, que existe un pasado único, unos valores compartidos y una herencia cultural común. • Conocer y reproducir la cultura predominante. • Aceptar que la evolución social y cultural sigue una línea ascendente con el objetivo de alcanzar una sociedad con mayor bienestar.	• Aceptar el orden político, económico y social vigente que se transmite desde el discurso histórico. • Ofrecer una visión del pasado que sirva, a través de la conciencia histórica, para fortalecer sentimientos patrióticos y justificar realidades políticas actuales.	• Transmitir una determinada interpretación de la historia como disciplina científica con carácter universal. • Reproducir el discurso histórico contenido en los materiales curriculares y en la exposición del profesorado. • Conocer el ideario de las figuras y de los procesos centrales en la formación de la identidad nacional.	• Adquirir capacidades intelectuales a través del dominio del conocimiento disciplinar. • Elaborar un discurso histórico enunciativo, descriptivo y esquemático.	• Adquirir conocimientos históricos válidos por sí mismos. • Identificar las ideas esenciales en los discursos históricos y sociales. • Legitimar la acción individual en la ciencia, la jerarquía, la tradición, el ideario de personas e instituciones y en las normas sociales producto de la historia.	• Valorar el esfuerzo, la eficacia, la neutralidad y la superación presente en la narrativa histórica como un referente para alcanzar el bienestar individual.
Humanista y práctica	• Asumir esquemas de explicación cultural asociados al progreso, el excepcionalismo europeo y la modernización. • Considerar la diversidad en la evolución cultural y social. • Mostrar las raíces históricas de la cultura popular. • Apreciar y cuidar el patrimonio cultural del país y de la humanidad. • Promover y participar en manifestaciones culturales.	• Formar ciudadanos libres y desarrollar los valores cívicos. • Orientar hacia la formación de una actitud personal ante los problemas sociales y políticos de la actualidad.	• Ofrecer una concepción del saber histórico como un constructo relativo, plural y contextualizado. • Aprender a diversificar los sujetos y las dimensiones de la realidad histórica. • Considerar el tiempo y el espacio históricos como recursos que facilitan la comprensión de los principales hechos y procesos históricos.	• Representar el proceso de trabajo del historiador para construir los propios objetos de conocimiento. • Desarrollar habilidades del pensamiento a partir de la solución de problemas históricos o de la comparación temporal con temas de interés. • Producir explicaciones causales y discursos justificativos que permitan la comprensión de los procesos históricos y las acciones de los actores sociales.	• Utilizar la historia como recurso para comprender el entorno cercano y la propia historia familiar y personal. • Aplicar la temporalidad en diferentes objetos y situaciones reales. • Comprender las intenciones y razones de las acciones de los sujetos con los que se interactúa.	• Interesar, descubrir y sentirse parte de la historia. • Promover la autonomía, la libertad, la creatividad y la adquisición de capacidades relacionadas con los modos de hacer y generar ideas sobre el mundo.

Crítica y emancipadora	• Develar el cuerpo de ideas en que se apoya el sistema social hegemónico y la evolución histórica que ha conducido al presente. • Reinterpretar la cultura para avanzar hacia una sociedad de ciudadanos libres, responsables y emancipados. • Concebir la evolución social y cultural como posibilidad de cambio y de elección. • Participar en el cuidado del patrimonio cultural del país y de la humanidad.	• Educar para ejercer la ciudadanía democrática. • Aprender a verse como personas que necesitan interrelacionarse con otras, para asumir compromisos más colectivos, sociales y políticos. • Predisponer al alumnado para que, desde la comprensión crítica de la realidad presente, quiera pensar e intervenir en la construcción del futuro.	• Reconstruir el conocimiento histórico a partir del trabajo con fuentes y la generación de conflictos sobre las representaciones iniciales. • Considerar los valores democráticos como un referente en la selección y el tratamiento de los temas de estudio. • Estudiar componentes de naturaleza política, social, cultural y económica, con especial atención a sociedades distintas a la europea y a quienes aparecen al margen del discurso oficial.	• Formar el pensamiento histórico para guiar la vida presente y las perspectivas de futuro. • Comprender el cambio y la continuidad en los problemas sociales a través de estudios comparativos. • Elaborar explicaciones causales, intencionales y argumentativas. • Desarrollar la empatía, la imaginación y la creatividad históricas como un medio para atender problemas sociales relevantes. • Aprender a seleccionar, analizar e interpretar fuentes históricas como un medio para comprender y atender problemas del presente.	• Utilizar el conocimiento para resolver problemas sociales relevantes desde una perspectiva histórica y a diferentes escalas espaciales. • Aplicar las habilidades comunicativas para interactuar con otros, construir significados y alcanzar acuerdos.	• Valorar la autonomía como autocompreensión y autorregulación sobre lo que se piensa y se hace. • Desarrollar una actitud atenta, abierta, activa, consciente y libre que no admita el adoctrinamiento ni el dominio. • Facilitar la construcción de la temporalidad para elaborar proyectos personales y sociales (interpretar el presente y pensar el futuro).
-------------------------------	--	--	--	--	---	---

La validación del modelo de estructura conceptual pasa por la determinación del nivel de generalidad de cada tradición y tendencia, la comprobación de que una perspectiva no puede ser incluida en dos categorías a la vez y la confirmación de que cualquier finalidad puede ser admitida en alguna de las tradiciones y tendencias. Pero principalmente, el esquema será válido como construcción teórica y síntesis explicativa si se utiliza como herramienta para determinar las finalidades y la orientación que adquiere la historia en el currículo y en la enseñanza escolar, tanto desde su consistencia respecto a las intenciones que guían la toma de decisiones en la práctica, como por su utilidad para analizar documentos curriculares, libros de texto o diseñar propuestas dirigidas a la formación inicial en didáctica de la historia.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Representaciones acerca de la enseñanza de la historia

En la primera parte del trabajo se indaga en el pensamiento de los estudiantes de maestro sobre las finalidades y la enseñanza de la historia para comprender la influencia que las experiencias escolares han tenido en sus ideas y perspectivas, así como para caracterizar los rasgos del modelo didáctico que recibieron de manera prioritaria. El recorrido comienza con el análisis de los resultados de un cuestionario sobre diferentes ámbitos de la enseñanza, se complementa con una entrevista que profundiza en los aspectos que requerían una mayor explicación y concluye con un nuevo cuestionario que se centra en una planificación elaborada y aplicada por los normalistas, para determinar si el tipo de historia que han enseñado se relacionaba de forma directa con la historia que aprendieron. El producto final es un texto que describe el ideal formativo de un grupo de estudiantes en sus primeros acercamientos a las aulas de la escuela primaria.

Al concluir el proceso la mayoría de los sujetos coincidieron en los siguientes elementos:

- Unos contenidos característicos de un currículo técnico y de la tradición historiográfica positivista. El *qué* enseñar se organizaba a partir del estudio del pasado, se ajustaba a los lineamientos de los programas de estudio y en la mayoría de las ocasiones a una historia cronológica donde la lucha por el poder y la construcción de una comunidad con un origen común era la característica más sobresaliente.
- El papel del profesorado es considerado fundamental para aprender. Esta concepción contrasta con el hecho de que los normalistas no se sintieran identificados con

sus maestros, sobre todo por el tipo de contenidos, actividades, recursos, formas de aprender y funciones que cumplían en las clases de historia. El rasgo que más valoran es la capacidad para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en el currículo, un criterio que utilizan para medir las competencias docentes.

- El aprendizaje y la función del alumnado quedan reducidos a memorizar, atender, repetir, identificar, describir y explicar información procedente de la exposición oral y del libro de texto. El conocimiento, por consiguiente, se adquiría de forma pasiva como producto de la actuación del profesorado o del trabajo con los materiales, en una relación de dependencia con los contenidos asentada en la imitación y en la aplicación de procedimientos rutinarios.
- Las finalidades más importantes para los maestros procedían de la tradición positivista técnica, sobre todo, aumentar la cantidad de conocimientos históricos y enseñar de manera completa los contenidos de la asignatura.
- La actitud negativa de más de la mitad de los normalistas hacia la asignatura contrasta con la aceptación de que se debe enseñar historia en la educación básica, un dato sorprendente porque la mayoría de las razones conectan con la función social y la tradición positivista técnica.

En una segunda parte se profundizó en las representaciones a través de la caracterización de una planificación que aplicaron en sus primeros acercamientos a la práctica. La triangulación con los resultados que se obtuvieron en el primer cuestionario tenía como objeto hacer emerger las concepciones y poner en evidencia si la historia que aprendieron en la educación básica se parecía o no a la que desarrollaron como docentes. En síntesis, los resultados son los siguientes:

- Reconocen que los contenidos se relacionan con el pasado y proceden del programa de estudio o del libro de texto, un ejemplo de proximidad respecto a sus profesores de historia.
- Son muy críticos respecto a la capacidad de los docentes para enseñar, principalmente para diseñar estrategias y actividades didácticas, así como en el dominio de los contenidos y el conocimiento de las finalidades de los programas.
- El hecho de que más de la mitad de las actividades se concentren en seis variantes y que predominen las dirigidas a la transmisión y recepción de información, pone en cuestión la efectividad de la formación inicial en didáctica de la historia. La semejanza en la estructura de las clases o en el uso del tiempo confirma esta conclusión.

- Los materiales de enseñanza guardan la misma proporción: la mayoría recurren al libro de texto y a las explicaciones orales, una situación que se resisten a aceptar con el argumento de que emplean otros recursos y solo utilizan el manual cuando lo creen necesario.
- A pesar de que indican que hay un cambio significativo en la forma de aprender y en la función del alumnado, las habilidades que remarcan coinciden con una concepción conductista del aprendizaje, y aunque no consideran al maestro como el factor más trascendente, esa posición pasa a ser ocupada por los recursos y las actividades didácticas.
- Las finalidades más importantes conjugan con las tradiciones positivista técnica y humanista práctica, unas intenciones que pierden vigencia porque los demás componentes corresponden al modelo curricular técnico y a una historia de tipo disciplinar. La aceptación de que las finalidades son idénticas y de que en las experimentaciones no alcanzaron los aprendizajes esperados, indica una insatisfacción y una disposición positiva hacia el cambio que se aprovechó en la siguiente fase de la investigación.

Fijar una marca en el presente para comenzar a construir el futuro es una condición indispensable en cualquier propuesta para la formación inicial, una meta que se ha de organizar a partir de un diálogo entre el querer, el poder y el saber hacer. Por eso, solicitar que escribieran el ideal formativo que se deducía de sus primeras aproximaciones a la práctica podía provocar un conflicto en su concepción como maestros de historia, aunque era necesario dejar sentado un punto de partida antes de conocer otras propuestas didácticas: en la mayoría de los casos subrayaron la preeminencia del programa de estudio y el dominio de contenidos, y mostraron confianza en la diversificación de las actividades y materiales para modificar las actitudes del alumnado hacia la asignatura.

Intervención sobre las finalidades

Este apartado contenía un conjunto de acciones que tenían como propósito producir un cambio en las representaciones y en las competencias para enseñar historia. En total, requirió la inversión de noventa y cuatro horas, repartidas en treinta y cinco sesiones de seminario y un total de setenta y ocho actividades que se desarrollaron a lo largo del ciclo escolar 2013-2014.

La propuesta utiliza el conflicto cognitivo y hace emerger las concepciones como recursos para desarrollar la conciencia crítica y generar alternativas de actuación, recurre al contraste con la realidad y a la experimentación en las aulas, promueve la autonomía a través del

análisis y la reflexión, para adquirir de forma progresiva una racionalidad comprometida con el aprendizaje que revierta en la mejora del desempeño profesional. Primero se sugiere pensar en las consecuencias de no conocer el *para qué* de la enseñanza y en segundo lugar se exploran y caracterizan las tradiciones historiográficas y curriculares con el objeto de adquirir una serie de saberes teóricos que fundamenten la reflexión sobre la práctica. La estructura de estos espacios es consonante y acumulativa: se realiza una presentación general, se estudia cada tipo de currículo y su concreción didáctica, para concluir con un área dedicada a la ejercitación. El propósito es estar en condiciones de diferenciar la lógica de cada modelo y seguir sus pautas al diseñar situaciones de aprendizaje. El tercer momento transfiere este repertorio de herramientas teóricas y metodológicas a los programas y a los libros de historia de la educación primaria para acordar a qué tradición o tradiciones corresponden.

Una vez concluido el proceso podemos afirmar que:

- Los estudiantes reflexionaron sobre las consecuencias de no conocer las finalidades de la enseñanza de la historia.
- Aunque no de manera definitiva, cuestionaron sus representaciones y aprendieron a dialogar con los materiales curriculares.
- También detectaron las características que han de guardar los componentes curriculares para ser consistentes con las finalidades.
- Asimismo, reconocieron que el conocimiento disciplinar es una capacidad determinante para enseñar historia, sin importar si se hace desde la tradición positivista técnica, humanista práctica o crítica y emancipadora.
- Por último, adquirieron competencias para poder enseñar desde determinado modelo curricular y desarrollar las finalidades de las tres tradiciones.

Programación didáctica y práctica de enseñanza de la historia

Esta fase se organizó como un poliedro asentado en la reflexión que se realiza antes, durante y después de la práctica; forma una pirámide compuesta por tres triángulos que se unen como conjuntos y cuyas áreas de intersección avanzan hacia la consecución de un mismo objetivo: el aprendizaje a través de la programación, la experimentación y la deliberación personal y pública. En síntesis, se utilizaron treinta sesiones de asesoría individual, siete momentos de observación en aulas de la escuela primaria, el mismo número de encuentros para dialogar sobre la implementación de la enseñanza y siete presentaciones del trabajo final de grado para compartir el producto terminal con la comunidad normalista.

En conclusión, la experimentación puso de manifiesto que la relación entre la teoría y la práctica es un elemento definitivo para transitar de una perspectiva a otra, aunque también se observaron distintos problemas:

- Para diseñar programaciones de forma autónoma.
- Para responder a las características del contexto y del alumnado.
- Para leer los sucesos de la actualidad desde una perspectiva histórica.
- Para buscar, seleccionar y adecuar los recursos para determinadas intenciones.
- Para visualizar la planificación y la práctica como un todo coherente.
- Para superar las concepciones relacionadas con la transmisión y recepción de información.

Los seis problemas se pueden leer de manera independiente o unificada. Por ejemplo, el primero, el tercero y el cuarto están directamente relacionados, se han de resolver para poder visualizar la planificación como un todo articulado, dificultan la superación de una enseñanza *transmisiva* y una concepción del aprendizaje centrada en la recepción de información. Las características del contexto de la escuela y los contratos didácticos son ingredientes que limitaron el desempeño de los estudiantes.

Por su parte, los logros más evidentes son, entre otros:

- La decisión de hacer válido un ideal formativo propio.
- La disposición para innovar y confrontar las orientaciones curriculares.
- La correspondencia que se observa entre las secuencias didácticas y los contenidos formativos de la fase de intervención.
- La predisposición hacia el cambio de perspectiva en la enseñanza de la historia.
- El reconocimiento y la discusión pública de los logros y dificultades, sobre todo en cuanto a la autocrítica, la aceptación de cualquier tipo de comentario y la capacidad para proponer alternativas de mejora a la programación y la práctica.
- La conciencia sobre la modificación de sus representaciones: en los contenidos de enseñanza, en el tipo de actividades y recursos, en las condiciones que son necesarias para aprender y en el papel que asume el profesorado ante el currículo.
- El primer ideal formativo se ubicaba en la tradición positivista técnica y el segundo ideal, producto del proceso formativo, se sitúa en la tradición crítica y emancipadora.

El ideal formativo se ha de entender como una toma de posición respecto a las finalidades y un resultado de las

actividades de intervención, programación y práctica docentes. Por consiguiente, la identificación de los momentos clave nos puede ayudar a entender el cambio de enfoque:

- La descripción y análisis del modelo didáctico al que fueron expuestos durante la educación primaria, secundaria y bachillerato. Esta actividad sirvió para construir un marco explicativo sobre el presente y el pasado de la historia escolar.
- La comparación entre una planificación propia y los rasgos de la historia que habían aprendido por observación durante su escolaridad obligatoria. Este ejercicio ayudó a relacionar la historia que enseñaron y aprendieron, para provocar un primer conflicto en las representaciones de los estudiantes.
- La exigencia de escribir el ideal formativo que se derivaba de sus primeras experiencias como maestros de historia. La insatisfacción general de los normalistas se acompañó de la expectativa de que el proceso de intervención podía contribuir al cambio en las concepciones y la mejora de las competencias docentes.
- El acento en el *para qué* de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la distinción entre los modelos de persona y proyectos de sociedad que se derivan de cada tradición o utilizar las intenciones educativas como principal criterio para determinar la coherencia entre los elementos de una programación. Estos principios impregnaron a todos los estudiantes, en cuanto a la aceptación de que las explicaciones y decisiones siempre debían ser conscientes, informadas y rigurosas.
- El descubrimiento de que el dominio de los contenidos disciplinares era una condición innegociable para poder enseñar con libertad desde cualquier modelo didáctico. Esta conclusión se reafirmó después de la experimentación de una programación propia.
- El encuentro y la comprensión de otras formas de organizar la enseñanza de la historia. Los programas y planificaciones de la tradición curricular práctica los llevaron a conocer y probar nuevas posibilidades en términos de contenidos y metodología. Esta experiencia actuó como un estímulo y amplió el horizonte didáctico de los estudiantes.
- La mediación de Freire (1969, 1997) fue definitiva para conseguir que se reconocieran como maestros de historia y avanzar de una concepción organizada en torno a las cuestiones metodológicas y las prescripciones curriculares, a la definición de un proyecto personal construido en base a las finalidades. Los ejemplos de unidades didácticas de la tradición crítica y emancipadora acabaron por convencerlos de que era posible concretar el discurso filosófico, político o pedagógico con el que se identificaban.

La interrelación entre la teoría y la práctica, el pensamiento crítico y la generación de alternativas, el acompañamiento personalizado y el trabajo en gran grupo, la disposición para aprender del error, decidir con libertad y a través del consenso son algunas de las llaves que completan la explicación del cambio. No obstante, el ideal formativo se ha de leer como una tendencia, como el inicio de un recorrido cuyo objetivo es el afianzamiento de las competencias y actitudes que se requieren para enseñar historia.

Modelo de estructura conceptual

Uno de los objetivos de la investigación era construir un marco conceptual sobre las finalidades de la enseñanza de la historia que permitiera a los estudiantes y al propio investigador recurrir a esta herramienta. La idoneidad del instrumento, su utilidad para distinguir entre diferentes intencionalidades, concretar el cambio didáctico y tomar decisiones son patentes a lo largo de toda la investigación:

- En la fase de intervención se usó para determinar el tipo de finalidades que se priorizaban durante la escolaridad obligatoria y para analizar las razones por las que consideraban que se debía enseñar historia en la educación básica. También se utilizaron los cuadros sinópticos sobre las tradiciones curriculares e historiográficas para caracterizar textos de historia, identificar y analizar las dimensiones de diversos programas y secuencias didácticas.
- Durante la programación se recurrió a este esquema para escoger las tendencias y finalidades que se ajustaban a la propuesta de enseñanza, así como para valorar la consistencia de los componentes de los planes de clase.
- En los diálogos reflexivos con los estudiantes fue el referente para determinar el rumbo y analizar los resultados de la práctica.

SUGERENCIAS

Los elementos fundamentales para introducir las finalidades en el terreno de la didáctica son los centros educativos, los propios estudiantes, los formadores de docentes y los maestros tutores. En este sentido, el papel que juegan la administración y la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales resulta crucial, aunque no las consideramos concluyentes.

Destinadas a la formación inicial en didáctica de la historia

El poco impacto de los cursos que los estudiantes de maestro recibieron durante su estancia en la escuela nor-

mal queda demostrado por la persistencia de las representaciones y por las secuencias didácticas que diseñaron e implementaron durante las primeras jornadas de práctica. Por consiguiente, sugerimos facilitar la adquisición de referentes epistemológicos y metodológicos fundados en la necesidad de comenzar, continuar y terminar la formación en didáctica desde los problemas que se experimentan en contextos reales de enseñanza.

- Incluir en los cursos de didáctica de la historia las finalidades como el eje rector que ayude a pensar, decidir y diseñar la enseñanza, analizar e interpretar los resultados y plantear alternativas de mejora.
- Crear espacios formativos dedicados al fortalecimiento de los conocimientos necesarios para enseñar, de manera que se subsanen las concepciones erróneas, incompletas y los estereotipos que limitan la toma de decisiones.
- Abrir espacios dedicados a analizar de manera crítica las finalidades que desarrollan los libros de texto, la concepción sobre el conocimiento que atesoran y la transposición didáctica de la que son producto, las actividades y el tipo de aprendizaje que promueven, la función que otorgan al profesorado y el carácter que adquiere la evaluación.
- La inclusión de momentos, estrategias y recursos que lleven a estar informados. Comprender y ser conscientes de la realidad en la que viven los estudiantes es un requisito para que asuman un papel activo en la construcción del futuro, independientemente del tipo de sociedad y ciudadano con el que se sientan comprometidos. Recalcamos que si los docentes no realizan antes este recorrido es inviable que los alumnos quieran conocer, intervenir y cambiar el mundo.
- Centrar la atención en las habilidades del pensamiento histórico a través de la solución de problemas del presente y del pasado, el trabajo con fuentes, la producción de explicaciones causales, intencionales y argumentativas. Disponer de herramientas intelectuales que lleven a los estudiantes a poder construir el conocimiento es una condición para no depender de los manuales escolares.
- Delimitar y clarificar cómo debe ser la colaboración entre las escuelas primarias y las instituciones formadoras de docentes. Los vínculos entre la formación inicial y continua son fundamentales y por eso, más allá de generar una comunicación constante, fluida y precisa para que los maestros tutores desarrollen actitudes positivas hacia las sugerencias provenientes de las escuelas normales, también se requiere abrir espacios de intercambio y aprendizaje con el profesorado.
- Instaurar mecanismos para que los encargados de las áreas dedicadas a la didáctica de la historia accedan a

otras propuestas formativas, las pongan en práctica y las compartan en redes que ya existen. La indagación sobre quiénes son, qué saben y qué hacen los formadores de docentes también resulta necesaria para hacer válido cualquier tipo de proyecto.

Dirigidas a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

Las líneas de investigación que proponemos tienen como común denominador la generación de propuestas de mejora y abren la discusión sobre una serie de temas que se pueden atender en otros estudios:

- Experimentar durante un amplio periodo de tiempo cada uno de los cinco momentos en que se organiza la fase de intervención: los fines y la historia escolar, la tradición curricular técnica y la historiografía positivista, la tradición curricular práctica y la Nueva Historia, la tradición curricular crítica y la Historia Social, y la asignatura de historia en la educación primaria.
- Diseñar y probar diferentes estructuras de secuencia fundadas en las finalidades de la tradición crítica y emancipadora, así como procedimientos que inciten al alumnado a recurrir al pasado para responder preguntas del presente, conducir la intervención en la vida colectiva y en la dirección del futuro.
- Averiguar qué estrategias se pueden implementar para desarrollar el pensamiento histórico y la ciudadanía activa en el contexto de un modelo curricular disciplinar y cerrado, de manera que un contenido se pueda convertir en problema social relevante.
- Investigar cómo se interpreta el concepto de problema social relevante en otras culturas y meridianos.
- Indagar sobre los límites admisibles en un problema social relevante: el respeto al sufrimiento frente al carácter controvertido, actual y contextualizado, la dignidad del ser humano sobre la competencia de las estrategias y materiales, el recurso de la memoria histórica para comprender la realidad e intervenir en el futuro o dejar que otros estudien temas demasiado vivos para el alumnado.

Clarificar mediante un estudio en profundidad si en una secuencia didáctica de la tradición crítica es suficiente el desarrollo de la conciencia o si también es necesaria la participación social.

PARA ACABAR

A lo largo de la investigación se insiste en que las finalidades no son un componente curricular que preocupe y ocupe a los normalistas, a los formadores de docentes y a los maestros en servicio. El debate en torno a los fines aparece cuando inicia un proceso de reforma, unas intenciones que se transmiten al profesorado como un producto acabado, se insertan en las programaciones como si se tratara de un accesorio y aunque nunca (o pocas veces) se revisan, siempre inciden en el ejercicio de la práctica.

En ese sentido, este estudio deja a disposición de otros investigadores un marco conceptual sobre las finalidades que puede servir como herramienta para tomar decisiones en el campo de la didáctica de la historia. Asimismo, consideramos trascendental que los formadores de docentes tomen en consideración que el conflicto cognitivo generado tras hacer emerger las representaciones ha de ir acompañado de una propuesta que motive a los estudiantes y los ayude a cambiar.

No hay enseñanza sin fines, pero hay fines sin enseñanza. Decidir con cuáles nos identificamos es solo el principio, relegar a un segundo plano las finalidades asegura una intervención incapaz de cumplir con la responsabilidad que conlleva el oficio de enseñar historia.

NOTAS

¹ Jordi Abellán Fernández, formador de docentes en la escuela normal Yermo y Parres, México. Máster y doctor en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales por la Universidad

Autónoma de Barcelona. Licenciado en Ciencias de la Educación y en Geografía e Historia por la Universidad de Barcelona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUDIGIER, F. (1992). Pensar la geografía escolar. Un repte per a la didàctica. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 15-33.

BARTH, J. L. y SHERMIS, S. S. (1990). Una definición de los estudios sociales: análisis de tres planteamientos. *Boletín de Di-*

dáctica de las Ciencias Sociales, 2, 25-36. Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines_archivos/2-1990.pdf (Consulta, 18 de abril de 2014).

DELVAL, J. (1990). *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad* (45.ª ed.). México: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

PAGÈS, J. (1993). Psicología y didáctica de las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 121-151.

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. y PAGÈS, J. (coord.). *Psicopedagogia de les ciències socials i de les humanitats* (pp. 22-26). Barcelona: UOC.

PAGÈS, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En: ÁVILA, R. M.ª, LÓPEZ, R. y FERNÁNDEZ, E. (coord.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: AUPDCS.

ROSS, W. E. (2006). The struggle for the social studies curriculum. En: ROSS, E. W. (coord.). *The social studies curriculum: purposes, problems and possibilities* (pp. 17-36). Nueva York: State University of New York Press.

SANTISTEBAN, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (coord.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 63-84). Madrid: Síntesis.

TEJADA, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4(1), 13-26.

THORNTON, S. J. (1991). ¿Hay que enseñar más historia? *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3-4, 55-60. Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines_archivos/3_4-1991.pdf (Consulta, 19 de abril de 2014).

THORNTON, S. J. (2008). Continuity and change in social studies curriculum. En: LEVSTIK, L. S. y TYSON, C. A. (coord.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 15-31). Nueva York: Routledge.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2008a). Histoire et éducation civique, même combat? Des ambitions aux réalités quotidiennes. *Universität Augsburg*, 63-70. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:bvb:384-opus4-8174> (Consulta, 1 de mayo de 2012).

TUTIAUX-GUILLON, N. (2008b). L'histoire scolaire française entre deux modèles: contenus, pratiques et finalités. *Formation et profession*, 15(2), 35-37. Recuperado de <http://www.crifpe.ca/download/verify/69> (Consulta, 5 de mayo de 2014).