

EL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR QUE ENSEÑA HISTORIA

JOSÉ IGNACIO ZAMUDIO

Universidad Santiago de Cali (Colombia)

Resumen. Este artículo da cuenta de la caracterización del tipo de conocimiento que poseen veinticinco profesores que enseñan Historia en la educación básica secundaria en la ciudad de Cali (Colombia), así como de las principales habilidades o dominios que demostraron para la docencia, y las concepciones pedagógicas y curriculares que compartían. Esta caracterización fue uno de los objetos de una investigación cuyo propósito era analizar cómo el conocimiento que poseen los profesores influye en las prácticas pedagógicas que desarrollan. El estudio se apoya en la categoría de «conocimiento didáctico del contenido» (CDC), formulada por Lee Shulman (1986), profesor de la Universidad de Stanford. Para realizarlo se efectuaron una serie de comprobaciones empíricas empleando cuestionarios, entrevistas y un estudio focal con diez estudiantes de noveno grado. Los resultados de este estudio permiten concluir que los profesores investigados presentan algunas carencias tanto en relación con el conocimiento disciplinar de la Historia como con el conocimiento didáctico y curricular de la misma. Aunque los docentes muestran interés en que sus estudiantes alcancen un buen aprendizaje de la Historia, en su enseñanza predominan prácticas pedagógicas, consideradas tradicionales, que no estimulan el pensamiento crítico de los estudiantes.

Abstract. This article gives an account of the characterization of the kind of knowledge that 25 history secondary teachers, who work in the city of Cali (Colombia), have as well as their major skills or domains in teaching it and their pedagogical and curricular conceptions. This characterization was one of the objectives of a research whose purpose was to analyze how the knowledge teachers possess influences their pedagogical practices. The study is based on the category *didactical knowledge of the content* from Lee Shulman (1986), a professor at Stanford University. The procedure to get the empirical findings was carried out by using a series of questionnaires, interviews, and a focal study with 10 ninth-grade students. The results of the study allow us to conclude that the teachers have some drawbacks both in relation to the disciplinary knowledge of history and to the didactic and curricular knowledge. Although they do show interest in their students achievement of a good learning of history, what predominates in their teaching are practices considered traditional pedagogical practices that do not stimulate students' critical thinking.

INTRODUCCIÓN

En las investigaciones realizadas en las décadas de 1980 y 1990 se comprobó que los profesores, en buena medida, orientan sus acciones educativas a través del conocimiento y de las creencias que poseen. Estas se configuran a lo largo de su vida, y no solo en el ejercicio de la actividad docente. Es decir, se trata de un proceso permanente, que se reconstruye, se transforma y adquiere nuevos significados. En general, cuando se habla del conocimiento del profesor se indica el cuerpo de convicciones y de significados, conscientes o no, que surgen de la experiencia íntima, social o tradicional y que se expresan en las diversas acciones que realiza.

Para Tamir (1991), el conocimiento profesional de los docentes se ha identificado tradicionalmente con el conjunto de leyes y teorías derivadas de las disciplinas científicas y de las ciencias psicopedagógicas. En el ámbito estadounidense y anglosajón se atribuye a Lee S. Shulman la condición de pionero de la línea de investigación sobre el conocimiento profesional docente. Este investigador y su equipo de la Universidad de Stanford se plantearon pre-

guntas como: ¿cuáles son las fuentes de conocimiento del profesor?, ¿cómo decide qué enseñar?, ¿qué analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones y expresiones emplea en sus clases?, etc. (Shulman, 1986).

A partir de sus primeros estudios con profesores de disciplinas como Inglés, Biología, Matemáticas y Sociales, su equipo de investigación utilizó diferentes técnicas para recoger la información, entre las cuales se pueden nombrar entrevistas, biografías y observaciones, lo que le permitió identificar tres componentes principales del conocimiento del profesor: el conocimiento disciplinario, el conocimiento didáctico del contenido (CDC) y el conocimiento curricular.

Como parte del CDC, este autor concede una especial importancia al aprendizaje alcanzado por los alumnos, así como a las estrategias metodológicas que facilitan su aprendizaje. El conocimiento curricular se refiere a los programas de enseñanza y a los materiales y ayudas para enseñar (p. ej., software, textos, material visual y de laboratorio, etc.). Posteriormente incluye la influencia del contexto en los distintos tipos de conocimiento y las dife-

rentes interrelaciones que se pueden dar entre los componentes. Igualmente se destaca que el estudio del CDC supone una aproximación al conocimiento de los profesores sobre la materia que enseñan y la forma en que ellos lo trasladan al aula para que sus estudiantes aprendan.

Shulman (1987) sostiene que los profesores realizan una serie de acciones cognitivas, varias de ellas complejas, como las siguientes:

- a) Expresar, exponer y escenificar o representar sus pensamientos e intenciones en el salón de clase.
- b) Impartir conocimientos específicos y ofrecer a sus alumnos oportunidades para aprender.
- c) Dar a conocer los valores que considera válidos y necesarios para sus alumnos.
- d) Demostrar un repertorio de estrategias de enseñanza.

Algunos investigadores mexicanos como Garritz (2007) han encontrado cierta similitud entre los planteamientos de Shulman y los expuestos por Ives Chevallard (1991) en su libro *La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. De acuerdo con Chevallard, la transposición didáctica supone que el saber que se enseña en la escuela procede de una modificación cualitativa del saber académico que se efectúa con el fin de que sea comprendido por el alumno. Este planteamiento, que implica una aportación al campo de la didáctica, Chevallard lo orientó de manera prioritaria hacia los problemas de la enseñanza de las matemáticas. Recientemente, otros investigadores han realizado estudios centrados en otras áreas del conocimiento.

Por tanto, la relación de los profesores con lo que enseñan no se reduce a la función de transmisión de conocimientos, y ello exige que en sus prácticas integren distintos saberes, tal como afirma Tardif:

Se puede definir el saber docente como plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinares, curriculares y experienciales (Tardif, 2004: 29).

Este autor define cada uno de estos saberes así:

- Los saberes disciplinares corresponden a los diversos campos del conocimiento en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos. Se transmiten en los cursos y departamentos universitarios y surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes.
- Los saberes curriculares, por lo general, se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos

a partir de los cuales el profesor y la institución escolar categorizan y presentan los saberes sociales que ellos mismos definen y seleccionan como modelos de la cultura y de formación para esta. Se presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos y métodos) que los profesores deben aplicar en la escuela.

- Los saberes experienciales, como su nombre indica, brotan de la experiencia que trata de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser.

En el caso de los profesores de Historia, investigaciones como la realizada en Estados Unidos por Vanslenderight (2008) sobre su enseñanza y aprendizaje, indican que esta es una tarea compleja, debido a que exige la formación de una serie de conceptos y categorías tales como las de tiempo histórico, el uso de la cronología y otros de gran complejidad que, en general, pueden tardar bastante tiempo en formarse en los estudiantes, pero que en el estudio de la Historia y las Ciencias Sociales se exigen desde etapas tempranas. Por tanto, es de gran importancia conocer las relaciones que los profesores establecen con los diferentes saberes y cómo los aprovechan en su práctica docente para enfrentar, o no, esta complejidad.

El conocimiento profesional de los docentes de Historia, así como el de otros trabajadores, expresa diversas representaciones sobre el mundo y sobre los eventos que ocurren en la vida, buscando explicaciones sobre sus causas y consecuencias, así como posibles soluciones a los diversos problemas. De esta manera los profesores elaboran sus propios constructos, atendiendo a dos factores básicos: la experiencia vivida y los saberes que construyen las comunidades académicas, determinados por las condiciones sociales e históricas del contexto en el que se vive; lo que significa que este conocimiento es relativo y temporal, y se encuentra en continuo proceso de desarrollo. Así, los conocimientos que los profesores de Historia poseen son el soporte con el que cuentan para enfrentarse a esta complejidad a través de su desempeño en el aula y su vida profesional. Estos les permiten orientar las finalidades educativas y, al mismo tiempo, imprimen unas características particulares a su capacidad profesional.

Se hace por tanto necesario comprender cómo es el proceso de formación del profesor, tanto sobre la Historia como pedagógicamente en general, y la percepción que tiene de sus alumnos y también de su propia biografía. En particular, el interés de esta investigación es llevar a cabo una aproximación a la influencia que tienen estos factores sobre las estrategias de enseñanza, las formas de evaluación, la manera como se explican los contenidos y también cómo se realiza el aprendizaje de los estudiantes.

OBJETIVOS

Este estudio nació como consecuencia de la falta de investigación existente en Colombia en relación con el tema del conocimiento profesional del docente de Historia. El objetivo fundamental que se propuso fue realizar una caracterización de un grupo de profesores de Historia en relación con el papel que desempeña el CDC en su labor docente. Para conseguirlo fue necesario:

- Comprender la valoración que dan los profesores al conocimiento y la enseñanza de la Historia en relación con el conocimiento disciplinario, didáctico y curricular que tienen de la misma.
- Conocer los principales obstáculos y dificultades a los que se enfrentan estos profesores en la enseñanza de la Historia.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de carácter cualitativo. Su propósito es lograr una mejor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y la posibilidad de elaborar propuestas de formación de mayor pertinencia y calidad para Colombia.

Sujetos

Los 25 profesores y profesoras con quienes se hizo este estudio tenían las siguientes características:

- Edades.** Se seleccionaron con edades entre 20 y 25 años y mayores de 40 años.
- Género.** En total fueron 15 varones y 10 mujeres.
- Años de experiencia docente.** Se tomaron 5 profesores con menos de 5 años en la docencia y 20 con más de 5 años de experiencia docente.
- Profesores del sector público y privado.** 20 de los docentes escogidos trabajan en el sector estatal y 5 se desempeñan en el sector de la educación ofrecida por particulares.
- Estudios realizados.** Se tomaron 15 profesores con título de licenciados en Historia y 10 en Ciencias Sociales.

Además, se tomaron 10 estudiantes de noveno grado, seleccionados por algunos de los profesores participantes en el estudio, para realizar un estudio focal cuyo objeto fue elaborar y procesar los datos y las respuestas relevantes dadas sobre diferentes situaciones que acompañan su proceso de aprendizaje de la Historia, así como las condiciones mismas en que se ha producido este aprendizaje y algunas situaciones propias de la actuación del profesor.

Diseño

El marco del estudio consistió en el registro y análisis de las entrevistas en profundidad a los 25 profesores, en la aplicación y análisis de las respuestas dadas en unos cuestionarios aplicados a los estudiantes en algunas de las aulas de estos docentes, y en un estudio focal con 10 de esos estudiantes de noveno grado. La entrevista en profundidad se interpretó y analizó con la ayuda del programa Atlas/ti para lograr una mejor organización, codificación y estructuración de los datos. Esta herramienta, además, permitió construir varios mapas o esquemas útiles para resumir los aspectos considerados.

Procedimiento

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 90 minutos. Posteriormente se practicó un cuestionario a 300 estudiantes, de los cuales se seleccionaron 10 para realizar un estudio focal que sirvió para recoger el punto de vista de los alumnos sobre los procesos de enseñanza de la Historia. Para el análisis, en primer lugar se codificó la información y luego se pasó a su interpretación y a la elaboración de conclusiones.

Categorías de análisis

En este estudio se tuvieron en cuenta las siguientes categorías como constituyentes del CDC del profesor de Historia:

- La importancia que los profesores le atribuyen a la Historia.
- Las estrategias más empleadas por los docentes para enseñar Historia.
- El conocimiento de la materia que se enseña y el conocimiento didáctico.
- El conocimiento sobre algunas teorías de la Historia.
- Las principales dificultades que encuentran los docentes para enseñar Historia.
- El conocimiento curricular de los profesores de Historia.

Resultados

Los resultados obtenidos en cada una de estas categorías fueron:

- La importancia que los profesores le atribuyen a la Historia*

Se preguntó a los profesores: «¿Qué importancia le atribuyen al aprendizaje de la Historia para los escolares?».

Ante esta cuestión se ofrecieron varias respuestas tal como se puede apreciar en la siguiente tabla:

El conocimiento de la Historia permite	Porcentaje
a. Permite comprender los hechos	70%
b. Forma buenos ciudadanos	24%
c. Pensar críticamente	8%
d. Conocer su Historia y la de la familia	2%
e. Comprender la importancia del tiempo	2%
f. Adquirir conciencia y participar de cambios	1%
g. Analizar con rigor	1%
h. Jerarquizar e interpretar hechos	1%

La tendencia mayoritaria indica que los profesores consideran que la mayor utilidad del conocimiento histórico es la de explicar y comprender los hechos. Ciertamente, la Historia es una disciplina que tiene como objetivo y finalidad la explicación y la comprensión; por ello, es una disciplina típicamente hermenéutica.

La respuesta de los profesores y la justificación de la misma indican que la Historia atiende las urgencias y preguntas del presente: para afianzar o construir una identidad y reconquistar continuamente la certeza de un sentido colectivo o personal; para dirimir las legitimidades del poder; para imponer o negar la versión de los vencedores, o para rescatar o rectificar la de los vencidos.

El estudio del pasado significa la configuración de la realidad histórica como una totalidad compleja, constituida por una serie de campos interrelacionados en una rica trama de conjunciones (económica, políticosocial, las mentalidades colectivas y de relaciones espaciales). Estas interacciones son dinámicas en tanto que la realidad histórica se construye a lo largo del tiempo, articulando el cambio y la permanencia.

La segunda respuesta importante de los profesores (24%) es que el conocimiento histórico contribuye a formar el concepto de ciudadanía, el cual incluiría una idea de defensa de los derechos humanos, y un amplio concepto de la solidaridad y la justicia social. La formación para la ciudadanía pretende inculcar en los estudiantes sentimientos de respeto y aprecio por los derechos humanos, por la so-

lidad y la justicia social. Todos los Estados democráticos han considerado, y siguen haciéndolo, que la educación para la ciudadanía es una competencia escolar de primer orden y, por ello, han venido proponiendo y ejecutando una serie de cambios que permiten consolidar los procesos educativos que incluyen la formación de la juventud en el concepto de ciudadanía.

Desde prácticamente los orígenes de la escuela pública, en los países democráticos se estableció una instrucción cívica destinada a enseñar los conocimientos sobre el sistema político de cada nación. Posteriormente, esta instrucción se completó con una educación cívica más centrada en la formación de actitudes y conductas democráticas, en el aprendizaje de la convivencia democrática y en los propios centros educativos. Y asimismo, con la necesidad de ir configurando una ciudadanía cada vez más transnacional —como es el caso de la ciudadanía europea— con capacidad para ubicarse ante los problemas mundiales y poder participar en su resolución (Santesteban, A., y Pagès, J., 2007: 7).

b) Las estrategias más empleadas por los docentes para enseñar Historia

Se preguntó a profesores y estudiantes: «De las siguientes estrategias o recursos empleados en la clase de Historia: la explicación en clase, la lectura de periódicos y textos, las salidas de campo o la proyección de películas, ¿cuál es el más empleado?». Estos fueron los resultados:

Estrategias de enseñanza	Lo que dicen los profesores	Lo que dicen los estudiantes
Explicación en clase	60%	65%
Lectura de periódicos y textos	23%	20%
Proyección de películas	14%	14%
Salidas de campo	3%	1%

Profesores y estudiantes coinciden en señalar que la estrategia más empleada en la clase de Historia es la explicación oral, que en algunos casos se convierte en la única estrategia o recurso empleado por el docente. La enseñanza de la Historia, por consiguiente, sigue siendo bastante tradicional y, en la mayoría de los casos, se abusa de la oralidad del profesor. La excepción a esta tendencia la mostró un núcleo más reducido de docentes, que optan

por estrategias y recursos más participativos, como el uso de la pedagogía de proyectos, el empleo de la resolución de problemas y actividades como el foro o el debate en la clase.

Un grupo de profesores advierten de que las estrategias de enseñanza dependen de la complejidad y características del tema que se va a enseñar. Sostienen que en algunos casos basta con la explicación en el aula, pero que otras veces se requieren recursos visuales, textuales o auditivos.

Los estudiantes destacaron la acción de explicar de sus profesores, seguida muy cerca por otras formas de desarrollo, como dictar y copiar o leer un texto procedente de periódicos o revistas, y, en mucho menor grado, actividades como el foro, el debate o las salidas de campo. Es conveniente advertir que el abuso en la exposición oral puede ocasionar problemas como los siguientes:

El exceso de retórica perjudica siempre, no solo porque impone un esfuerzo inútil al maestro, sino también, y sobre todo, porque en vez de interesar aburre a los niños; y en lo que se refiere a su gusto artístico, los pervierte, además de acostumbrarlos a considerar las palabras antes que las cosas y la verdad (Altamira, 1997: 320).

Los estudiantes señalan que sus profesores emplean medios complementarios de ayuda a las explicaciones que realizan: entre estos sobresale el uso del tablero o pizarra para escribir esquemas o cuadros sinópticos, o anotar palabras de difícil significado. En otros casos el profesor acompaña la explicación con lecturas de artículos de un libro, una revista o un periódico, distribuye fotocopias de materiales que él ha seleccionado y, en mucha menor medida, emplea las salidas de campo.

Algunos estudiantes que participan del grupo de discusión focal destacan la preocupación de su docente por comprobar la comprensión de lo explicado, refiriéndose a las preguntas que realiza durante la explicación o al final de la misma. Los estudiantes hacen notar que el profesor explica el tema y siempre muestra su preocupación por saber si su mensaje se ha entendido; algunas veces pregunta al alumno que se encuentra distraído, como una forma de control sobre la clase. También destacan que los profesores aprovechan las respuestas de los alumnos para hacer comentarios complementarios sobre el tema de estudios y, en algunos casos, hacen recomendaciones para que se lea un apartado del texto o de algún libro que se encuentra en la biblioteca, o para que los alumnos vean algún programa de televisión.

Altamira (1997) considera que el método oral empleado por los profesores tiene sus ventajas inapreciables principalmente en las primeras etapas de la educación, pero su uso cotidiano y exclusivo presenta dos grandes inconvenientes: primero, no basta para la instrucción del alumno, y segundo, un conocimiento basado solo en la exposición del maestro tiende a borrarse con rapidez. Por otra parte, una enseñanza basada primordialmente en la audición obliga a tomar gran cantidad de apuntes. Muchos buenos maestros han reconocido que la enseñanza puramente oral de la Historia no da los resultados que, en un principio, se le habían adjudicado.

La estrategia basada solo en la explicación del profesor en la clase de Historia es una postura bastante tradicional que generalmente no se apoya en las ideas previas de los estudiantes, ya que el docente supone que su conocimiento es suficiente para dotar al alumno de los conocimientos necesarios de Historia. Es frecuente que el profesor presente el tema desde un punto de vista descriptivo, algunas veces empleando fotografías y diapositivas, mientras los alumnos observan y escuchan pasivamente sus explicaciones. Algunas veces, esta secuencia se alterna con formas más creativas como preguntar a los estudiantes o leer un texto complementario.

c) El conocimiento de la materia que se enseña y el conocimiento didáctico

Es común en el medio educativo considerar que es muy importante que un profesor posea dominio sobre los principios, categorías, unidades de contenido e historiografía de lo que enseña. Esta es una competencia netamente académica, en la que la formación universitaria seguramente ha dejado una profunda huella.

El dominio de la materia o conocimiento que posee el profesor sobre la Historia es una condición indispensable para la enseñanza. Pilar Maestro (2001) considera que en algunos casos el conocimiento histórico ha sido relegado en aras de propuestas pedagógicas dudosas. Considera que saber Historia es imprescindible para poder enseñarla. Desde el primer momento hemos defendido la importancia de los contenidos históricos en la formación del profesorado como una condición previa en estrecha relación con la forma de entender y enfocar el aprendizaje histórico.

Interrogados los profesores sobre el papel que le atribuyen a la enseñanza de los contenidos disciplinarios y a los procesos didácticos, y la manera en que ellos sopesan esta problemática relación, se obtuvieron los resultados que se observan en la siguiente tabla.

Conocimiento de la materia y conocimiento didáctico	
Proposiciones de los profesores	Frecuencia
Tener dominio de la materia es lo más importante en la enseñanza	25%
El conocimiento de la materia (Historia) es tan importante como saber transmitirlo a los estudiantes	50%
Lo más importante es lo pedagógico y didáctico, es decir saber enseñar	25%

La mitad de los profesores estiman que debería haber un mayor equilibrio entre el conocimiento de la materia y el pedagógico. Consideran que estos dos tipos de saber son igualmente fundamentales para garantizar un buen aprendizaje en los estudiantes. Para la mayoría de los docentes, las estrategias de enseñanza empleadas en la clase de Historia son de gran importancia para garantizar aprendizajes efectivos, las cuales deberían estar acompañadas de un buen saber de la materia.

Para varios estudiantes, el conocimiento del profesor sobre la Historia es decisivo, ya que sin él no obtendrían la información que deberían aprender. Estiman que un profesor que solo posea un gran conocimiento del tema que enseña, posee la capacidad de dar ejemplos, contar hechos o anécdotas propias del conocimiento histórico. Para un número importante de alumnos, el buen conocimiento que el profesor demuestra está relacionado directamente con los estudios universitarios que ha realizado y con el interés que ha demostrado a la hora de actualizar su conocimiento.

d) El conocimiento de algunas teorías de la Historia

Se preguntó también a los profesores acerca de su conocimiento sobre algunas teorías de la Historia: mentalidades, *Annales* y marxismo. Al mismo tiempo que se pretendía saber con cuál de ellas se identificaban, como se puede apreciar en la tabla siguiente, se pudo comprobar que el conocimiento sobre las dos primeras teorías era casi nulo, es decir, la gran mayoría manifestaba no saber nada sobre estas ellas, ni acerca de la manera en que podrían emplearse para el análisis histórico. Es probable que esta deficiencia conceptual de estos profesores de Historia esté relacionada con el desequilibrio entre teoría y praxis que se presenta en la formación docente universitaria en Colombia.

Teorías	Conocimiento profundo	Conocimiento mediano	Escaso conocimiento
Escuela de los <i>Annales</i>	0%	10%	90%
Mentalidades	0%	2%	98%
Marxismo	10%	80%	10%

Los profesores reconocieron en un 98% conocer muy poco sobre la **teoría de las mentalidades**,¹ la cual ha sido de gran importancia para la historiografía universal por haber desarrollado una Historia en la que se han incorporado otras Ciencias Sociales como la Geografía, la Sociología, la Economía, la Psicología Social y la Antropología, entre otras.

Un número considerable de docentes considera que el **marxismo** realizó una gran aportación a la teoría de la Historia, al introducir la teoría de los modos de producción, que ha permitido proporcionar el esqueleto o armazón indispensable de la Historia, aportando una forma de periodización, de gran utilidad para enseñar las etapas y períodos de la Historia.

Muchos profesores que comparten estos aspectos de la teoría marxista estiman que una desviación de ella es el determinismo económico, que, según ellos, tuvo una gran presencia en la historiografía soviética. Igualmente dos profesores estiman que el determinismo en el marxismo es una deformación, ya que considera que la estructura económica de la sociedad, sus fuerzas productivas y las relaciones de producción determinan el desarrollo social y político de la sociedad:

La teoría marxista, en su principio, no reduce la Historia universal al encadenamiento inmutable de los modos de producción principales (teoría estalinista de los cinco estadios). Los modos de producción caracterizan tipos de sociedades; pero los tipos puros, como la esclavitud, el feudalismo o el capitalismo, solo se encuentran de manera muy excepcional. Existen numerosas situaciones intermedias o marginales. La mayoría de los países de Europa en la Edad Media no representaban sino un feudalismo imperfecto, y la mayoría de los países del Tercer Mundo contemporáneo no son otra cosa que formaciones parcialmente capitalistas. (Chexneaux, 1983: 53).

La mayoría de los profesores reconocen que una característica inherente a la disciplina histórica es su carácter

explicativo. Consideran que esta no es solo una tentativa de reproducción del pasado, es decir, de contar de manera más o menos agradable los hechos que han sucedido en el pasado, sino comprender lo que ha pasado para tratar de explicárselo y explicarlo a los demás. Por ello, la Historia debe ser una búsqueda fundamentada de las configuraciones causales de los procesos históricos.

e) Obstáculos y dificultades en el aprendizaje de la Historia

En la enseñanza de la Historia, como en la de otras disciplinas, aparecen dificultades que en el aprendizaje y la asimilación de conceptos. Muchas investigaciones coinciden con los resultados obtenidos en este estudio al señalar que la construcción del concepto de tiempo histórico es muy lenta, y requiere la formación y asimilación de otras relaciones y nociones. Cada día se reconoce más la importancia de la formación de las nociones y los conceptos temporales para el aprendizaje de las Matemáticas, la Historia, la Geografía y otras disciplinas.

El tiempo que es objeto de estudio por la Historia es aquel que se refiere a los cambios en las cosas, la gente y las sociedades, el que nos indica las nociones de pasado, presente y futuro.

Los conceptos relacionados con el tiempo histórico poseen una serie de rasgos que contribuyen a dificultar su aprendizaje. Muchos de los que integran el tiempo histórico poseen un nivel muy elevado de abstracción y exigen una comprensión dentro de una red más amplia de significados. Se puede decir que la enseñanza de la Historia pretende transmitir un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero no siempre tiene en cuenta los procesos de maduración de los escolares.

Las investigaciones realizadas por Mario Carretero, Mikel Asensio y Juan Ignacio Pozo, profesores de la Universidad Autónoma de Madrid, indican que el estudio de los aspectos temporales de la enseñanza de la Historia es más complejo de lo que normalmente suponemos y que esta dificultad se traslada a la comprensión que los alumnos poseen de estas nociones. El concepto de tiempo histórico es un concepto muy denso, debido a que en él se incluyen diversos conceptos (o nociones) cronológicos, de sucesión, de causalidad y de continuidad (Zamudio, 1992: 34).

El dominio del tiempo histórico es una competencia indispensable para entender los conflictos y hechos que analiza la Historia. No se reduce a la cronología, sino que va

más allá, en cuanto que busca la comprensión e interpretación de los sucesos y los procesos constitutivos de estos. Para el profesor Pagès:

Las relaciones entre pasado y presente y, en menor medida, entre ambos y el futuro, figuran entre las finalidades de la enseñanza de la Historia. Se considera que esta ha de educar el sentido del tiempo de los niños y de los jóvenes, ha de hacerles aprender una buena gestión del tiempo y de sus diferentes niveles. Es el *sens du temps* francés o el *sense of history* inglés. Esta finalidad puede desarrollarse a través de aspectos más vinculados a un dominio técnico, cronológico o ideológico, más relacionado con la estructura epistémica del saber histórico y de su construcción (Pagès, 2004: 4).

El concepto de tiempo histórico es muy denso, debido a que en él se incluyen diversos conceptos (o nociones) cronológicas; más precisamente, está integrado por tres categorías o grandes conceptos: la cronología, la sucesión causal y la continuidad temporal. Su aprendizaje requiere mucho tiempo, ya que él mismo está compuesto por otros conceptos, cada uno de los cuales posee su propia complejidad. Su aprendizaje puede representar una dificultad para el aprendizaje de la Historia.

Para tratar de resumir la problemática de la adquisición de las nociones temporales nos gustaría resaltar varios puntos. En primer lugar, la comentada complejidad de estos aspectos, más importante de lo que pudiera pensarse a primera vista. En segundo lugar, la idea, cada vez más apoyada experimentalmente, de que no existe una adquisición lineal de un concepto único de tiempo, sino, muy al contrario, una serie de adquisiciones parciales de un conjunto de sistemas o subsistemas de funcionamiento de las nociones temporales. En tercer lugar, parece que las descripciones de estos subsistemas coinciden en señalar unas ciertas constantes que, si bien es necesario investigar con más detenimiento, permiten comenzar a diferenciar una serie de niveles de comprensión de las diferentes nociones temporales. Las interacciones entre estos subsistemas parecen más versátiles y, por tanto, más complejas de lo que se esperaba desde una concepción de la adquisición de la noción de tiempo más monolítica y lineal (Carretero, 1989: 110).

Los resultados de esta investigación, como se puede ver en la siguiente tabla, indican que los profesores entrevistados son conscientes de la dificultad que entraña este concepto:

Conceptos o temas difíciles de aprender	Porcentaje de dificultad
El tiempo histórico	55%
El manejo de la cronología	50%
El empleo del concepto de época histórica	45%
Relacionar adecuadamente varios conceptos históricos	50%

f) El conocimiento curricular de los profesores de Historia

El conocimiento curricular es un concepto básico que permite poner en estrecha relación el contenido, la enseñanza y el aprendizaje. El currículo constituye una especificación que resulta hipotética, abierta a interrogantes y a comprobación, y dentro de la cual se construye y gestiona el conocimiento.

[...] el problema del currículo más sencilla y directamente formulado es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el currículo concebido en el papel con el currículo en clase (Stenhouse, 1987: 32).

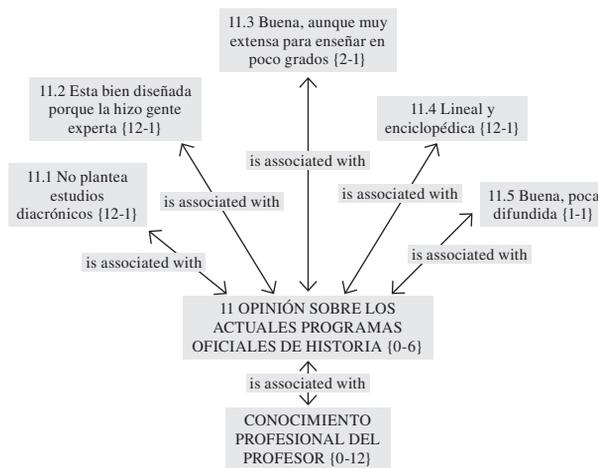
Se preguntó a los profesores qué propuesta curricular conocen y emplean para enseñar en la clase de Historia. La respuesta dominante es que el currículo con el que trabajan es el elaborado por el Ministerio de Educación Nacional.²

Un grupo de profesores (25%) orienta su enseñanza desde los programas del Ministerio de Educación, si bien introduce algunos cambios o ajustes, los cuales incluyen algunos temas no previstos en la programación oficial; en otros casos dedican mayor tiempo a temas que ellos consideran más importantes.

Un grupo más reducido de profesores (10%) concibe el currículo como una propuesta abierta, susceptible de ser modificada y ajustada a las condiciones particulares del medio y a las necesidades de los alumnos. Para estos educadores, el currículo se puede considerar como una hipótesis acerca del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, y conciben la posibilidad de crear un currículo que combine sincronía y diacronía.

Este grupo de profesores se constituye en una vanguardia pedagógica que puede contribuir a que se produzcan cambios importantes en la enseñanza de la Historia en un futuro cercano.

Al explorar la opinión de los profesores sobre los programas curriculares de Ciencias Sociales diseñados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se obtuvieron los resultados que se presentan a continuación:



Un 24% de los profesores considera que los programas del Ministerio de Educación están diseñados por personal idóneo, ya que cuenta con los recursos adecuados para ello. Para ellos, esta propuesta representa la legitimidad y la legalidad.

Una de las principales objeciones que hacen a estos programas curriculares se refiere a la extensión de los mismos. El 48% considera que son «verdaderas minienciclopedias». Un ejemplo claro de esta crítica válida es el programa curricular de séptimo grado, que va desde la desintegración del Imperio romano hasta el siglo XVII. Un porcentaje menos significativo (8%) critica el exceso de sincronía de los programas curriculares y su falta de diacronía, que para los docentes no propicia la formación adecuada de las nociones temporales.

CONCLUSIONES

Como se encontró en los resultados, este grupo de profesores se caracteriza por otorgar gran importancia a la enseñanza de la Historia para los estudiantes, la sociedad y el progreso de las comunidades a las que pertenecen los alumnos. Esta alta valoración la apoyan en la consideración de que ella contribuye a formar el concepto de ciudadanía, el cual, a su vez, incluye una concepción de defensa de los derechos humanos, y un amplio concepto de la solidaridad y la justicia social que permite que los estudiantes demuestren cierto grado de comprensión de los valores y las instituciones del país.

Esta importancia, sin embargo, no se ve reflejada en la búsqueda de estrategias metodológicas que permitan un mayor interés y participación de los estudiantes en la clase. Como muestran los resultados, predomina la clase expositiva, que está más vinculada con la transmisión de conocimiento, el cumplimiento de un temario o lista de contenidos y el mantenimiento del orden. Hay, pues, entre estos dos resultados, por lo menos un contraste entre planteamientos que debería tenerse en cuenta en los procesos formativos de los docentes de esta área para que su importancia en la formación de los estudiantes sea más coherente con las prácticas pedagógicas dominantes.

Los profesores del grupo investigado reconocen que debe desarrollarse el pensamiento crítico para que la enseñanza de la Historia permita que el estudiante se familiarice con el estudio de las causas y las consecuencias de los hechos históricos y dé explicaciones propias con sentido lógico, tal como lo han planteado diversos autores:

El pensamiento crítico comprende las capacidades y actitudes que desempeñan un papel principal en el proyecto de analizar y dominar las innumerables informaciones que caracterizan el contexto social actual (Boisvet, 2004: 2).

Sin embargo, si la labor del profesor se reduce a impartir informaciones y a exponer datos, no se hace posible el desarrollo de ciertas actitudes y habilidades que conduzcan a la construcción de un pensamiento reflexivo en los estudiantes. Lograr la formación de un pensamiento crítico requiere que el estudiante pueda establecer, sostener y evaluar juicios y valoraciones, lo cual puede lograrse con el empleo de formas de trabajo como la resolución de problemas y otras que fomenten la acción independiente y la autonomía.

En concreto el predominio de las estrategias metodológicas básicamente expositivas puede estar explicando algunas dificultades que encuentran los profesores, como la poca autonomía y el escaso entusiasmo para reflexionar y razonar que demuestran sus estudiantes. Si se logra el aprendizaje del conocimiento histórico, este se convierte en una herramienta en manos de los estudiantes para elaborar juicios más objetivos y autónomos.

Se debe reconocer que la llamada clase magistral está fuertemente arraigada en la cultura escolar. En la actualidad se ha convertido en objeto de discusión y de crítica debido a que limita la participación de los estudiantes, durante las explicaciones de sus profesores, a escuchar y tomar apuntes, aunque en algunos casos se les permite formular preguntas o participar en una pequeña discusión. Pese a

lo anterior, también se acepta que la clase magistral puede ser un medio muy útil para hacer más accesible a los estudiantes una disciplina como la Historia, que posee temas complejos que resultarían demasiado difíciles de entender sin una explicación oral, o bien requerirían demasiado tiempo para su adquisición, puesto que provienen de la síntesis de fuentes de información diversas y de difícil acceso para los estudiantes.

Los actuales estudios, realizados desde el campo de la pedagogía, no descartan, pues, la eficacia que en determinadas situaciones puede tener la clase magistral, pero realizan una serie de propuestas didácticas que se centran tanto en la mejora de la planificación y de la producción de las explicaciones de los profesores como en el aumento del grado de participación de los estudiantes a través de la inclusión de metodologías activas como la resolución de problemas, las salidas de campo, los foros y debates o la proyección y análisis de películas.

De modo similar al contraste antes establecido entre estos dos resultados, puede hallarse otro entre el reconocimiento que este grupo de docentes otorga al hecho de que el profesor de Historia tenga una formación que logre el equilibrio entre el conocimiento de la disciplina y el saber pedagógico y didáctico de la misma, con el débil conocimiento de diversas teorías de la Historia que exhibe este grupo de profesores. Ahora bien, el hecho de que la mayoría de los profesores de este grupo empleen principalmente la exposición como estrategia de enseñanza, en la que se combina la lección magistral con el dictado de apuntes, la lectura del libro de texto y la realización de esquemas en la pizarra, es decir, que recurran a procedimientos habituales, cuestionados como única opción para el aprendizaje del conocimiento histórico, indica una insuficiente formación en el campo didáctico.

De nuevo se hacen evidentes problemas en la formación de este grupo de docentes, que estarían incidiendo en las decisiones que toman en sus prácticas pedagógicas, a pesar de que demuestran interés en que sus alumnos aprendan este conocimiento.

Otro dato que resulta problemático al contrastar los resultados obtenidos en esta investigación tiene que ver con el hecho de identificar el dominio del tiempo histórico como una de las principales dificultades que encuentran los estudiantes en el aprendizaje de la Historia, sin que entre las estrategias metodológicas se mencione ninguna que busque superarla. Ninguno de los profesores de este grupo hizo referencia al empleo de líneas de tiempo ni a la elaboración de esquemas, por ejemplo, que son estrategias que ayudan al aprendizaje de la cronología.

Todos estos contrastes, que hacen evidentes las carencias en formación de este grupo de profesores de Historia, pueden explicar por qué, para la mayoría de ellos, los programas elaborados por el Ministerio de Educación Nacional son la única opción posible para orientar la enseñanza que llevan a cabo. A pesar de los cuestionamientos que se les han hecho, de su evidente desactualización, el hecho de que estos programas sigan siendo el fundamento para basar la enseñanza de la Historia en Colombia indica una escasa autonomía de los profesores a la hora de elaborar sus propuestas de enseñanza. Parece lógico, entonces, que si no existe una formación consolidada tanto en los conocimientos disciplinarios como en los pedagógicos y los didácticos, no es posible que exista conocimiento curricular.

La ardua y urgente tarea de cambio de la formación docente que actualmente se ofrece para la enseñanza de

la Historia en Colombia, que haga posible la superación de los problemas que hizo evidente esta investigación, es un reto al que se enfrenta el país. Modificar la formación de los profesores para que, como dice Shemilt (2000), los estudiantes alcancen una profunda y permanente comprensión del pasado y de la Historia, es decir, que experimenten la variedad, la diferencia y la extrañeza con el pasado; interactúen con la continuidad y el cambio; conozcan las múltiples causas y consecuencias de los acontecimientos y sus tendencias, el papel del individuo, las colectividades y de los Estados. Para esto, afirma este autor, las habilidades básicas que deben aprenderse en la escuela son: comprender los procesos de conocimiento, la construcción de un relato histórico, la argumentación, los usos de las pruebas y la naturaleza del conflicto histórico. Los profesores, a través de la mediación didáctica que realizan en las aulas, deben ayudar a construir las.

NOTAS

¹ Entre los autores destacados de esta teoría está el historiador francés Michel Vovelle (1984-1989), quien, en su obra *La mentalidad revolucionaria*, realiza un estudio sobre el papel de una serie de factores recurrentes en el período que va de 1789 a 1799 tales como el miedo, la violencia, la muerte y las masas, pero también el amor y la fiesta, la religión y el heroísmo. Vovelle consigue captar la prodigiosa mutación de las mentalidades y de la sensibili-

dad colectiva inducida por la Revolución francesa, que sirvió como catalizadora de un lento proceso subterráneo de transformación secular.

² En Colombia, la más reciente propuesta curricular en el área de las Ciencias Sociales se hizo en 1975. En el año 2000 se formuló una propuesta de estándares de competencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTAMIRA, R. (1997). *La enseñanza de la Historia* (volumen 1). Madrid: Akal.

BOISVET, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: FCE, págs. 24-27.

CARRETERO, M. (1989). La enseñanza actual del tiempo histórico. La comprensión del tiempo histórico. En: CARRETERO, M., POZO, J. y ASENSIO, M. (comp.). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, págs. 108-111.

CARRETERO, M., POZO, J. y ASENSIO, M. (1997). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva. En: CARRETERO, M., et. al. (comp.). *La enseñanza de las ciencias sociales* (2.ª ed.). Madrid: Visor.

CHEVALLARD, I. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

CHEXNEAUX, J. (1983). *¿Hacemos tabla rasa del pasado? a propósito de la Historia y de los historiadores*. Madrid: Siglo XXI.

GARRITZ, A. (2007). *Análisis del conocimiento didáctico del contenido del curso Ciencia y Sociedad, a nivel universitario*. México: Universidad Autónoma de México.

MAESTRO, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En: ARRONDO, C. y BEMBO, S. (comp.). *La formación docente en el profesorado de Historia: un ámbito en conflicto*. Rosario: Homo Sapiens.

PAGÈS, J. (2004). *Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI* (volumen 3). Salvador (Brasil): UCSAL Universidade Católica do Salvador. Centro de Estudos do Imaginário Contemporáneo.

SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En: ÁVILA, R. M., LÓPEZ, R. y FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (ed.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, págs. 353-367.

SHEMILT, D. (2000). The Caliphs Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. En: STEARNS, P., SEIXAS, P., y Wineburg, S. *Knowing Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. Nueva York: New York University Press.

SHULMAN, L. (1986). *Pedagogical content knowledge in social studies*. Congreso ISAATT. Versión en castellano: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), págs. 1-22. Traducción castellana (2005): Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata

TAMIR, P. (1991). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

VANSLINDRIGHT, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of research in education*, 32, págs. 109-146.

VOVELLE, M. (1984). *Introducción a la revolución francesa*. Barcelona: Grijalbo.

VOVELLE, M. (1989). *La caída de la monarquía 1787-1792: Nueva historia de la Francia contemporánea*. Barcelona: Ariel.

ZAMUDIO, J. (1992). *Enseñar y aprender la historia*. Cali: Centro Experimental Piloto. Ediciones X Y y Z.