

Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores.

Joam Pagès¹

Introducción.

Una de mis primeras actividades como profesor universitario fue participar en unas *I Jornadas de encuentro y reflexión metodológica en el área de Ciencias Sociales* celebradas en el ICE de esta Universidad los días 29 y 30 de mayo y 1 de junio de 1979. En aquella ocasión creo que también hablé de “La didáctica de la Historia en la formación inicial del profesorado”. Ha llovido mucho desde entonces y, sin duda, el crecimiento de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales ha sido espectacular en muchos sentidos: en investigación, en docencia, en publicaciones, en su institucionalización en la universidad, etc.

De aquel encuentro tengo un excelente recuerdo. Fueron los primeros contactos que tuve ocasión de realizar con otras compañeras de fuera de Catalunya interesadas por la Didáctica, contactos que se han mantenido y que me han hecho sentirme a gusto en las ocasiones en que he estado en esta Universidad. Con posterioridad, los contactos entre quienes hace 25 años nos dedicábamos exclusivamente a la Didáctica – una minoría que se contaba con los dedos de las manos- se extendieron a muchas otras universidades y, afortunadamente, el profesorado univer-

1. Se agradece a Joam Pagès (Universidad Autónoma de Barcelona) la autorización para publicar en Reseñas el presente artículo incluido en Nicolás, E./Gómez, J. A. (coord.): (2004) *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia, 155-178.

sitario español que se dedica a la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia (más de un centenar largo de profesores y profesoras) tiene, desde hace ya algunos años, una organización —la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales—, se reúne anualmente en Simposios organizados en distintas universidades de la geografía española², edita unos Boletines y publica los resultados de sus trabajos.

Han pasado 24 años de aquel encuentro en el ICE de la Universidad de Murcia en el que nos planteamos qué debían saber los maestros y las maestras, el profesorado, para enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Recuerdo que no hallamos respuestas definitivas a las preguntas que nos formulábamos, pero si intercambiamos experiencias y sugerencias que, a buen seguro, hemos intentado poner en práctica en nuestras respectivas universidades. Hoy, quienes nos dedicamos a la Didáctica de las disciplinas sociales, seguimos formulándonos preguntas sobre la formación del profesorado, en especial de secundaria, a la espera que el Ministerio de Educación ofrezca un modelo coherente de formación y que las Universidades pongan todos los medios para que la formación disciplinar y la pedagógica vayan de la mano.

No es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarios piensen en la formación de su alumnado como profesores de enseñanza secundaria. Ni tan siquiera que tengan inquietudes y preocupaciones didácticas. Son pocos los profesores y profesoras de historia que creen que existe un campo de problemas, y una disciplina, que tiene por objetivo investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en cualquier contexto educativo (también, por supuesto, en la Universidad). Y formar al profesorado para que aprenda a enseñar historia. Actos como el que tengo el privilegio de asistir en el día de hoy son aún excepciona-

2. Todo esto pueden ustedes consultarlo en nuestra web <http://www.didactica-ciencias-sociales.org/> Este próximo mes de abril realizaremos el XIV Simposium dedicado al "Patrimonio y didáctica de las ciencias sociales" en el campus de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha.

les. Mi enhorabuena a sus organizadores, en especial a la Dra. Encarna Nicolás, por esta iniciativa.

En este trabajo voy a plantear un pequeño bosquejo del perfil profesional del profesorado de secundaria de historia, para analizar, luego, las fuentes del curriculum de Didáctica de la Historia: la práctica de enseñar y los estilos de enseñanza del profesorado, las propuestas de formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales y la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la profesión de profesor de historia. Mi pretensión es realizar una aproximación que permita comprender la urgencia de la toma de decisiones sobre la formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales de enseñanza secundaria.

El perfil profesional del profesorado de historia de secundaria

Sin duda, una parte de este perfil viene dada por su formación histórica y dentro de ella por sus conocimientos epistemológicos e historiográficos que cada vez se revelan como más importantes y significativos para la enseñanza frente a los conocimientos factuales mucho más coyunturales y con menor capacidad de ser utilizados en la toma de decisiones. Ahora bien, ¿son suficientes estos conocimientos?, ¿qué otros conocimientos son necesarios para enseñar historia en secundaria?

Sigue habiendo profesores y profesoras, políticos y ministras, que creen que para enseñar es suficiente con saber aquello que debe enseñarse. Para enseñar matemáticas basta con saber matemáticas, de la misma manera que para enseñar historia basta con saber historia. Si eso fuera así, sería difícil explicar porqué existen tantos problemas en el aprendizaje de la historia —o de cualquier otra materia—, porqué existen tantos jóvenes y adultos que no saben historia o saben muy poca cuando quienes les enseñan han acreditado sus saberes en la Universidad. Recurrir al tópico de que los jóvenes no muestran interés, o no se esfuerzan, cada vez funciona menos por más que sea uno de los argumentos en los que se sustenta la Ley de Calidad. ¿No sería conveniente plantearse la necesidad de completar la formación de los futuros profesores con una formación profesional que no sea un añadido a su formación científica?

Para ser profesor o profesora no basta con saber lo que debe enseñarse, es necesario saber muchas otras cosas. Sin duda, nadie puede enseñar lo que no sabe. En consecuencia, para enseñar es necesario saber pero no basta con sólo saber para saber enseñar.

Enseñar es comunicar. Y en cualquier acto comunicativo hay que tener en cuenta: a) la formación para la comunicación, la adecuación de lo que se comunica, del discurso, al medio y al contexto, el aprendizaje de determinadas herramientas, etc. Hay que formar al comunicador para que conozca las características y los medios de la comunicación educativa; b) las personas a las que se les comunica algo, con las que se establece algún tipo de comunicación, en nuestro caso los alumnos y las alumnas de secundaria, su predisposición ante lo que les queremos comunicar, sus propósitos y sus intereses para aprender aquello que les comunicamos; y c) lo que se comunica, este caso el conocimiento histórico, y cómo debemos comunicarlo para obtener aprendizajes. Y, además, el contexto en el que se realiza la comunicación, contexto que incluye desde las finalidades o propósitos educativos que la administración educativa otorga a los saberes escolares, el contexto social y cultural, hasta la institución en la que se realiza y la organización espacio-temporal en la que tiene lugar (organización del espacio aula y tiempo de duración de la comunicación).

La didáctica de la historia pretende dar respuesta a esta formación. Se ocupa de enseñar el oficio de enseñar historia, de formar como profesores a los estudiantes de historia. Pero, ¿en qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia?, ¿qué significa formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores? En mi opinión, preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historici-

dad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.

En otros lugares (por ejemplo, Pagès, 1993, 1994, 2000), ha señalado cuáles son las competencias de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y en concreto de la Didáctica de la Historia, en esta formación. La Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprende Historia y Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza. Sus saberes constituyen un cuerpo de conocimientos distintos del cuerpo de conocimientos que constituye la propia enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. Son conocimientos construidos en, y desde, la práctica por sus protagonistas (el profesorado, el alumnado y los saberes) y dirigidos al profesorado, en formación o en activo, para poder comprender qué hace o deja de hacer, qué racionalidad preside su práctica, para poder preparar sus intervenciones y tomar decisiones en la práctica así como para poder analizar qué ha ocurrido o qué ha dejado de ocurrir en relación con el aprendizaje de su alumnado y buscar alternativas para mejorarlo. El conocimiento que emana de todas y cada una de estas acciones constituye la razón de ser de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales y la base de su curriculum en la formación del profesorado y, en su desarrollo, configura una nueva práctica que es, también, objeto de reflexión e investigación: la práctica de enseñar el oficio de enseñar Ciencias Sociales.

Esta enseñanza se produce en un contexto institucional y requiere de la colaboración de otras enseñanzas. En la investigación sobre el conocimiento del profesorado se considera hoy que las Didácticas Específicas, entre ellas la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, constituye uno de los saberes básicos de la competencia profesional del profesorado junto con el conocimiento de las materias a enseñar y los cono-

cimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales. Las relaciones entre estos conocimientos en la formación del profesorado y, en especial, entre los colectivos que se ocupan de ellos no han sido, ni lamentablemente son, tan fluidas como sería de desear para innovar estas enseñanzas y ubicar al profesorado ante los nuevos retos de la sociedad de la comunicación y de la información. Y ello porque aún hay quienes dudan del lugar que ha de ocupar la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado: un lugar central, ubicado entre el conocimiento de las materias a enseñar y los conocimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales.

Afirma Moniot (1993: 5), en relación con el lugar de la Didáctica de la Historia, que

"la didáctica de una disciplina no es algo que venga después de ella, además de ella o a su lado, para darle una especie de suplemento pedagógico útil (...). Se ocupa de razonar sobre su enseñanza. Se trata de conocer las operaciones que suceden cuando se aprende una disciplina y, al servicio de este aprendizaje, buscar la mejor manera de resolver los problemas que suceden cuando se enseña: en definitiva, se trata de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa".

¿De dónde proceden los conocimientos de la Didáctica de la Historia? La Didáctica de la Historia se nutre de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar historia en secundaria, de las propuestas que han existido y existen sobre la formación inicial del profesorado para enseñar y de la investigación sobre la propia enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica de la Historia en la formación del profesorado. ¿Qué sabemos sobre la formación en didáctica de la historia del profesorado? ¿Qué sabemos sobre cada una de estas tres fuentes anteriores? ¿Qué sabemos sobre la formación inicial para enseñar historia?

La práctica de enseñar historia: ¿cómo enseñan los profesores de historia de secundaria?

Existe poca investigación en España, y en general en todo el mundo, sobre la práctica de enseñar historia. Se ha investigado mucho más el pensamiento del profesor de historia, sus concepciones de la historia escolar, de la enseñanza, de su propia práctica que la práctica. También existe más investigación sobre los aprendizajes históricos realizados por el alumnado o sobre los contenidos históricos en los textos y en los materiales escolares, (ver, por ejemplo, Pagès, 1997 o Valls 2003, en este mismo volumen).

Intuimos más sobre qué y cómo enseñan los profesores, sobre cuál es su estilo de enseñanza, a través de sus palabras y de sus pensamientos que a través de la observación sistemática y de la investigación en sus aulas. Sin embargo, algo sabemos sobre el papel del profesor de historia cuando enseña historia en el aula.

Investigaciones como las de Thornton (1991) y de Evans (por ejemplo, 1988) nos han permitido, en mi opinión, comprender el alcance y la importancia de las investigaciones centradas en el profesor de historia, y su práctica, y tener en cuenta sus resultados en los proyectos de formación didáctica (he analizado con cierta profundidad estas obras en otro lugar, Pagès 1997). Thornton (1991) realizó una importante revisión de las investigaciones existentes en el mundo anglosajón sobre la práctica de enseñar historia y ciencias sociales y creó el concepto del profesor como *gatekeeper* del currículo, es decir como controlador, como portero o "guardabarreras" curricular. En definitiva, como la persona que decide en última instancia qué contenidos enseña y qué contenidos decide no enseñar. Evans, por su parte, investigó las creencias y las prácticas del profesorado de historia de los USA y estableció cinco categorías o estilos de enseñanza: el narrador de historias, el profesor científico, el profesor reformista, el filósofo cósmico y el profesor ecléctico.

Los resultados de estos trabajos pueden completarse con otros trabajos más recientes publicados en Europa. No son propiamente investigacio-

nes sino reflexiones que se desprenden de investigaciones centradas en otros temas. Por ejemplo, los de Grech (2000) y Tutiaux-Guillon (2003a). Grech, en su informe del Seminario europeo sobre la enseñanza del Holocausto organizado por el Consejo de Europa, habla de la existencia de tres tipos de profesores: a) los que consideran, simple y llanamente, la Historia como el estudio del pasado; b) los que tratan de las causas y de las consecuencias de los hechos, en este caso del Holocausto, ponen el énfasis en el saber pero descuidan otros objetivos de la enseñanza de la historia; y c) los profesores que relacionan el pasado con el presente, que presentan el Holocausto como un hecho pasado pero estudian de que manera influye todavía en nuestras vidas.

“Cette troisième catégorie d'enseignants va même jusqu'à établir une relation entre passé, présent et aspirations pour l'avenir. Ces professeurs comprennent bien qu'en tant qu'événement passé ayant encore des conséquences aujourd'hui, l'Holocauste influe aussi, obligatoirement, sur notre avenir”.

Por su parte, Nicole Tutiaux-Guillon (2003, 37-38) ha puesto en evidencia algunas paradojas, algunos dilemas, de la profesión de enseñar historia. Ha planteado estas paradojas en el marco de su propuesta de formación de la conciencia histórica en los jóvenes franceses. Una paradoja tiene relación con la concepción cognitiva de la historia escolar y con el aprendizaje. Los profesores franceses, protagonistas de su investigación, quieren que su alumnado comprenda la historia pero

“leurs pratiques témoignent plutôt de la croyance en une compréhension spontanée et en un transfert évident au monde actuel: ils ne sollicitent pas la réflexion des élèves et tiennent que le processus qui s'est accompli pour eux enseignants devrait s'accomplir “naturellement” pour les élèves. La conscience historique est ainsi posée comme fille de la seule connaissance, et la connaissance comme le résultat du travail de l'enseignant, qui clarifie et donne cohérence au passé (même si l'élève est réputé travailleur lui aussi)”.

Otra paradoja se relaciona con el mundo de los valores y de la ética. Los profesores franceses quieren formar jóvenes demócratas, tolerantes, abiertos a los otros, pero

“leurs pratiques et leurs affirmations, en réponse à d'autres questions, récusent la transmission explicite de valeurs, renvoient celles-ci à la famille (...), au libre choix des jeunes —précisément au nom de la tolérance, de la démocratie, des droits de l'homme”. Tutiaux concluye preguntándose cómo los adolescentes franceses podrán desarrollar su conciencia histórica si “que les pratiques d'enseignement ne semblent pas prendre en charge cette construction”.

En España, Barrado (2002: 662-663) afirma, sin aportar evidencias que justifiquen su diagnóstico, que en la práctica docente

“sigue dominando un modelo de clase magistral que resulta bastante poco adecuado a los intereses y expectativas del alumnado. Su complemento con ejercicios, trabajos y temas transversales ayuda a corregir este problema pero no siempre esos métodos alternativos están bien preparados e imbricados en el desarrollo del currículum. (...) El alumnado tiende a ser espectador pasivo o poco motivado, acaso por una presentación insuficiente o por la ausencia de repercusión real de esa actividad en el programa o la calificación”.

Tal vez situaciones como las descritas explican los problemas del aprendizaje de la historia y sitúan la tarea de enseñarla entre las tareas educativas más complejas. Pendry et al. (1998) parten de la complejidad de la enseñanza de la historia en su libro dedicado precisamente a la formación de su profesorado, al aprendizaje de su enseñanza. Para esta autora, y sus colegas, la enseñanza de la historia es un ejercicio intelectual relativamente complejo porque las clases son lugares complejos pero también porque es compleja la naturaleza de la propia historia. Afirman en el prefacio de su obra:

“History teaching is about *all* of these things (“transmission of ‘content’”, “adquisition of skills”, “a vehicle of ‘political education’ and values”, development of ‘historical concepts’), and one of the

complexities with which history teachers and history learners have to deal is the nature of the discipline and the complexity of the ideas which underpin it.

History teaching is, in part, about making appropriate and meaningful selections from this complexity. (...) attempt to contribute to the development of history teachers who are capable of articulating this complexity" (p. viii).

Parece que la práctica docente actual, además de compleja, no ofrece modelos demasiado innovadores a los futuros profesores de historia. Predomina una práctica transmisiva en la que la comunicación sigue siendo unidireccional –del profesor al alumno–, en la que las tecnologías de la sociedad de la comunicación y de la información penetran, si penetran, muy lentamente, y en la que, probablemente, perdura una concepción de la historia más cercana a la que predominaba a principios del siglo XX que a la que debería predominar a principios del XXI como señaló Thornton (1991b) en relación con la situación de la enseñanza de la historia en Estados Unidos .

¿Cómo puede la Didáctica de la Historia enseñar a enseñar de una manera diferente ante unas prácticas como las predominantes? ¿Qué conocimientos y estrategias ha de aprender el futuro profesorado para hacer frente a la complejidad de la enseñanza de la historia?

La formación inicial para enseñar del profesorado de historia: propuestas

La preocupación por la formación del profesorado de historia y de ciencias sociales ha aumentado en los últimos años probablemente como consecuencia de la situación descrita en el apartado anterior. O, tal vez, como señala Tutiaux-Guillon (2003b: 27), a causa del aumento de evidencias sobre la escasa aplicabilidad de los aprendizajes realizados por el alumnado "a la hora de pensar en el mundo y la sociedad": "muchos docentes, cuando hablan de la enseñanza de la geografía y de la historia, dan la impresión de buscar ante todo que los contenidos esen-

ciales "pasen" de la mejor manera posible y que los ejercicios "funcionen", es decir, ejercicios que los alumnos puedan hacer con facilidad, pero raramente parece que se pregunten sobre el papel o el significado de las asignaturas. Hemos postulado que tal actitud era el resultado de una concepción de la materia escolar basada en conocimientos y en prácticas y que no tenía de ningún modo en cuenta las finalidades que, sin embargo, son las que les dan sentido". Los cambios en el contexto social global, en el contexto institucional, y en el conocimiento de lo que sucede en las aulas cuando se enseña y se aprende historia serían, en opinión de Tutiaux-Guillon, razones suficientes para repensar la formación del profesorado y orientarla más hacia la reflexión sobre las finalidades y las respuestas necesarias para que el alumnado pueda ubicarse en el mundo y pueda participar en su construcción.

Por todo ello, desde diferentes instituciones internacionales se ofrecen propuestas sobre la formación del profesorado de historia y se fomentan los intercambios entre profesionales de distintos países. Son los casos, por ejemplo, del Consejo de Europa y de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Por esto también algunos países han revisado sus modelos de formación y han implantado nuevas propuestas. También se fomenta cada vez más la necesidad de evaluar los programas de formación de profesores. Y, por supuesto, de investigar sus resultados.

Analizaré en este apartado algunas propuestas sobre la formación inicial del profesorado de historia. Las primeras son más institucionales. Las segundas son propuestas realizadas por profesores de didáctica o por otros formadores del profesorado de historia.

a) Propuestas institucionales

El Consejo de Europa ha sido la institución internacional que más se ha preocupado desde hace mucho tiempo por la enseñanza de la historia en sus países miembros. En los últimos tiempos –sobre todo a raíz de la caída del Muro de Berlín– ha manifestado también una gran preocupación por la formación de su profesorado. Como ejemplo de ella, ha

convocado distintos encuentros y seminarios destinados a analizar y buscar alternativas a esta formación. En 1998 y 1999 convocó un Seminario sobre la formación inicial del profesorado de historia en el que participaron trece países, entre ellos España. Este seminario tuvo dos encuentros plenarios, uno en Viena en 1998 (Savova, 1998) y otro en Praga en 1999 (Bivar, 1999). También en el año 2000 convocó una Conferencia celebrada en Atenas sobre la formación inicial y continuada del profesorado de historia (Stradling, 2000).

El primer seminario estaba vinculado al proyecto impulsado por el propio Consejo de Europa "Aprender y enseñar la historia de Europa del siglo XX" y en él se pretendía:

- intercambiar informaciones y experiencias sobre la formación inicial del profesorado de historia de los países participantes (además de España, Albania, Austria, Bulgaria, Estonia, Federación Rusa, Francia, Hungría, Noruega, Holanda, Portugal, la República Checa y Gran Bretaña),
- reforzar la cooperación entre expertos especializados en la formación inicial de los profesores de historia (en el caso español, los expertos fueron substituidos por técnicos del CIDE. Personalmente, desconozco sus aportaciones al campo de la formación inicial del profesorado de historia),
- buscar los problemas centrales de la formación inicial,
- realizar un estudio comparativo sistemático sobre objetivos, programas, modalidades de organización, conceptos teóricos y praxis de la formación inicial,
- interrogarse sobre cómo los temas del proyecto "Aprender y enseñar la historia de Europa del siglo XX" se reflejan en los programas de la formación pedagógica, y

- poner a punto principios directrices concretos para la formación inicial de los futuros profesores de historia para someterlos al Consejo de Europa.

Las principales aportaciones de este seminario fueron recogidas en parte por el representante de Noruega quien en su informe hizo un retrato de la formación inicial del profesorado de historia del que es importante destacar, entre otras, las siguientes características (Lorentzen, 1999):

- a) en Europa es muy diversificada pero empieza a ser considerada por los gobiernos de los distintos países:

"Si on étudie les tendances spécifiques aux années 1990, on remarquera que la formation des enseignants est devenue une priorité du programme des réformes scolaires", y "Pour la première fois depuis des années, un nombre important d'états placent la formation des enseignants au centre du débat politique et scolaire".

- b) ha de centrarse en los retos de la nueva Europa del siglo XXI a fin de poder dar respuesta a preguntas como:

"Comme l'éducation peut-elle doter les jeunes Européens des connaissances, compétences et dispositions d'esprit qui leur seront nécessaires pour vivre dans un monde interdépendant, caractérisé par une grande diversité et une évolution rapide et constante?"

Comme l'éducation peut-elle contribuer au rapprochement des peuples d'Europe et développer un sens de identité européenne?

Comme l'éducation promouvoir un engagement actif pour faire respecter les droits de l'homme et les principes de la démocratie plurielle?"

- c) necesita superar la disociación —y la relación problemática— existente en muchos países entre la formación profesional y la formación científica. Lorentzen se pregunta:

“Comment les universités et leurs disciplines fondamentales vont-elles affronter les nouvelles priorités politiques et pédagogiques de la société, et la nécessité d’une restructuration de la formation de l’enseignant?”

Después de analizar los tres modelos existentes en la formación del profesorado de historia según las relaciones entre la formación disciplinar y la formación profesional —el modelo de separación, el modelo de integración y el modelo de cooperación— afirmaba que los tres modelos tienen sus ventajas y sus inconvenientes y que es necesario plantearse sus puntos fuertes y sus puntos débiles pues

“de nouvelles matières et de nouveaux modes d’enseignement requièrent de nouvelles structures dans la formation des enseignants. En même temps, le monde extérieur exerce de fortes pressions sur nos universités. Il questionne la pertinence et l’efficacité des institutions universitaires”.

- d) la necesidad de plantearse la formación de los formadores de profesores de historia para garantizar la calidad y eficacia de su formación. Este es un problema que prácticamente no se plantea en ningún país. En su opinión se requiere de un profesional que conozca la disciplina pero que, a su vez, sea un experto en didáctica de la historia, es decir en los conocimientos propios de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en contextos escolares. Este profesional ha de ser capaz de conseguir que los futuros profesores de historia relacionen sus conocimientos con la práctica pedagógica en las escuelas y ha de establecer fuertes relaciones entre estos centros y la universidad.

Lorentzen concluía su informe con las siguientes palabras

“toutes les perspectives envisagées et les exemples utilisés visent un objectif commun qui est au cours de la formation des enseignants: permettre aux futurs enseignants de développer leur conscience historique grâce à la réflexion et la pensée critique”.

Estas temáticas fueron desarrolladas en la Conferencia de Atenas de 2000 a la que asistieron algunos de los mismos expertos del seminario de los 13 países realizado en 1998 y 1999 si bien los países representados eran los del Sudeste de Europa. En consecuencia, las conclusiones y las sugerencias fueron bastante parecidas (Stradling, 2000).

Fruto de estas y de otras iniciativas, el Comité de Ministros del Consejo de Europa aprobó el 31 de octubre de 2001 una *Recomendación* relativa a la enseñanza de la historia en Europa en el siglo XXI en la que se dedicó el punto séptimo a la formación inicial y continua de los profesores de historia. En este punto se recogen algunas de las ideas desarrolladas en los seminarios y conferencias realizados a finales del siglo XX. Así se dice:

“Afin d’atteindre ces objectifs et de définir le profil spécifique de l’enseignant d’histoire, il conviendrait:

- de donner aux institutions de formation des enseignants d’histoire le support adéquat pour maintenir et améliorer la qualité de leur formation, et pour développer le professionnalisme et le statut social des enseignants d’histoire en particulier;
- d’apporter une attention particulière à la formation des formateurs d’enseignants d’histoire selon les principes contenus dans la présente recommandation;
- de promouvoir des recherches comparatives relatives aux objectifs, structures et normes de la formation initiale et continue spécifique des enseignants d’histoire et par là d’encourager la coopération institutionnelle et l’échange d’informations relatives aux besoins nécessaires aux réformes de la formation initiale et continue des enseignants et de la formation continue des formateurs;
- de susciter et d’encourager les partenariats entre l’ensemble des institutions actives en matière de formation d’enseignants d’histoire ou concernées par cette formation (en particulier les médias), en vue notamment de souligner leur mission particulière et leur responsabilité spécifique”.

¿En qué medida las propuestas y las recomendaciones del Consejo de Europa son tenidas en cuenta por los estados miembros?, ¿en qué medida estas recomendaciones han impactado en las universidades y los centros de formación de profesores?, ¿las tenemos en cuenta los didactas de la historia y de las ciencias sociales en nuestro currículum y en nuestra práctica?

No sólo Europa se plantea el futuro de la formación del profesorado de historia. También en América hay distintas propuestas. Tal vez la más cercana a nosotros sea la de la Organización de Estados Iberoamericanos. La propuesta del Nodo Coordinador de la "Cátedra de Historia de Iberoamérica" de la OEI (2001) sobre la formación del profesorado en historia de Iberoamérica pretende combinar la formación que ya tiene el profesorado de historia con la formación necesaria para poder enseñar Historia de Iberoamérica:

"Será responsabilidad de los planes formativos de los distintos países, sea cual sea su estructura y modelos de formación, desarrollar y proporcionar al profesorado elementos formativos y competencias orientadas en la triple dirección que a continuación se indica, sin que el orden en que aquí se desarrollan signifique preferencia o prioridad, pues las tres habrán de coexistir e interactuar:

- a) Unos valores y unas actitudes proclives a esta enseñanza, basados en la comprensión del otro, en la solidaridad y en la responsabilidad hacia un pasado común y hacia un futuro en el que sean posibles los procesos de integración regional.
- b) Unas competencias académicas referidas a la Historia en general y a la Historia de Iberoamérica en particular, a sus rasgos específicos y a las experiencias comunes de los procesos históricos que en ella se han producido.
- c) Unas competencias pedagógico-didácticas facilitadoras de procesos de aprendizaje autónomos, que permitan al profesor conocer, se-

leccionar, utilizar, evaluar y desarrollar estrategias efectivas de intervención didáctica". (p. 12)

Entre las competencias académicas se señalan competencias relacionadas con la naturaleza y los procedimientos del conocimiento histórico como las principales tendencias historiográficas y su evolución; el tipo de conceptos, datos y hechos que utiliza la Historia y el carácter relativista de su interpretación; la comprensión y orientación en los sistemas temporal y espacial; la comprensión del sentido procesal de la Historia, etc... Por su parte, las competencias pedagógicas las clasifican en tres grandes grupos: la adquisición de competencias sociales y de comunicación; la concepción, planificación y programación de la actividad docente y la organización, dirección y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas de las ideas expuestas en los trabajos del Consejo de Europa o en los de la OEI están presentes ya en algunos programas de formación de distintos países europeos y han demostrado tener éxito. Otras, en cambio, han demostrado su más rotundo fracaso. Otras, están a la espera de futuros mejores... Son los casos de Inglaterra, Italia, Francia y España.

Según señala una amplia inspección realizada entre los años 1996 y 1998 por el cuerpo de Inspectores de Inglaterra entre los cursos de formación inicial de profesores de historia de secundaria (Baker, Cohn, McLaughlin, 2000a), la calidad de la formación del profesorado de historia en Inglaterra está por encima de la del resto de asignaturas de secundaria. Los resultados de esta inspección señalan que los futuros profesores están bien preparados en el conocimiento de la historia; en la planificación, enseñanza y dirección de la clase; en valorar el trabajo de los alumnos, proporcionar un *feedback* con ellos y dirigir su progreso. Estos resultados tienen mucha relación con una formación basada en una muy meditada relación entre la teoría y la práctica realizada en las escuelas (Baker, Cohn, McLaughlin, 2000b):

“Broadly speaking, history teacher training is mostly of good or very good quality in England, as are the standards achieved by trainees. (...) History compared well with other secondary subjects and particularly favourably in respect of the quality of the trainees it attracts”. (p. 192)

“It is in school that trainees have their major opportunities to observe good teachers in the classroom. During their first teaching practice trainees normally spend a considerable amount of time observing teaching. Trainees need to observe a range of teaching strategies being used effectively to teach history, but they also need opportunities to discuss with the teachers they observe reasons for the particular teaching strategies adopted, the aims of lessons, and the intended and actual learning outcomes. This helps trainees to analyse, reflect upon and adapt what they have observed in their own teaching”. (p. 206)

La situación es muy distinta en Francia. En Francia, desde hace ya bastantes años la formación del profesorado de historia se realiza en los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM) después de cursar una licenciatura y haber superado uno de los concursos que dan acceso a la docencia: el CAPES (Certificado de Aptitud para la Enseñanza Secundaria) o la “agrégation”.

El funcionamiento de este sistema de preparación del profesorado de historia es valorado por Audigier (2001: 118), uno de los más destacados didactas de la historia, de la siguiente manera:

“La formación inicial privilegia la formación en la ciencia de referencia, pero esta formación presenta un fuerte desequilibrio entre historia y geografía, siendo nula para la educación cívica. Privilegia demasiado a menudo enfoques parciales en detrimento de visiones de conjunto. Eso expresa la contradicción entre la formación de especialistas en historia y geografía, proyecto legítimo de la universidad, y la formación de docentes que deben transmitir saberes que abarcan todos los períodos de la historia y un gran número de países, ayer y hoy. La formación inicial se centra casi exclusivamente en la transmisión de los resultados de los trabajos de los historiadores y

geógrafos. Ignora cualquier reflexión epistemológica (...) los docentes disponen de pocas herramientas intelectuales para proseguir eficazmente su formación cuando han empezado a desempeñar su oficio (...)”.

Situaciones como las descritas por Audigier están en la base de la actual revisión de los IUFM y de sus planes de formación del profesorado y, tal vez, se substituyan por otro sistema.

La situación en Italia es distinta. En este país, la formación del profesorado de secundaria se realiza desde finales del siglo pasado en la *Scuola di Specializzazione per la formazioni degli insegnanti della Scuola Secondaria* (SSIS). La organización de las SSIS consiste en integrar las ciencias de la educación con los saberes metodológicos y didácticos de las distintas disciplinas con un practicum de 300 horas en el que los futuros profesores se inician, guiados por tutores de los centros de secundaria, en la enseñanza. La valoración que realiza Bianchi (2002) de esta formación es radicalmente distinta de la realizada por Audigier para Francia:

“La formazione degli insegnanti è argomento istituzionalmente e culturalmente nuovo per l’università italiana, tradizionalmente estranea a precise finalità professionalizzanti a attenta piuttosto ad un sapere teorico. Ora se da un lato la partnership tra università e sistema scolastico permette di superare il disimpegno degli accademici sui temi delle didattiche, dall’altro fa sì che proprio l’università contribuisca in misura significativa al miglioramento della qualità dell’intero sistema formativo e costruisca con esso un legame. (...) Obiettivo della scuola è formare un nuovo modello di insegnante, capace di trasferire i contenuti delle discipline in pratiche esperte di insegnamento: la scelta dei contenuti e le tipologie delle attività proposte sono mirate con rigore a questo fine.”

La situación en España es harto conocida. Seguimos formando al profesorado de historia con el modelo de los años setenta del siglo pasado: el CAP. En varias ocasiones se han anunciado cambios, pero hasta la fecha la formación del profesorado de historia, como la del resto de disciplinas, sigue siendo una formación marginal, obsoleta y burocrática

(son muchos los estudiantes que buscan en el CAP fundamentalmente la certificación que les permita opositar). Algunas universidades, como la Autónoma de Barcelona, han iniciado hace algún tiempo un proyecto alternativo de carácter experimental, el Curso de Calificación Pedagógica, cuya duración es de un año, a la espera que el Ministerio y las Comunidades Autónomas decidan cómo ha de ser la formación del profesorado de secundaria (García/Pagès, 1999).

No quisiera concluir esta breve revisión sobre la situación institucional de la formación del profesorado de historia sin señalar una tendencia que ya se ha iniciado en los Estados Unidos y que probablemente no tarde en llegar a España y Europa: la acreditación de los cursos de formación del profesorado. Con el argumento de la preocupación por una buena formación del profesorado, en países como los Estados Unidos han hecho su aparición agencias que acreditan dicha preparación como la NCATE (*National Council for Accreditation of Teacher Education*). Para poder realizar esta acreditación otras instituciones como en el caso de los Estudios Sociales, el NCSS (*National Council for the Social Studies*) elaboran unas normas nacionales, *National Standards for Social Studies Teachers* (1997), normas que se acompañan de una *guidebook* (Myers, 1999) a fin que los *Colleges* y las universidades puedan adoptarlas como referencias de sus programas de formación de profesores.

Estas normas siguen las propuestas curriculares realizadas por el NCSS o por otras instituciones de profesionales y científicos de cada una de las ciencias sociales y de las humanidades (geógrafos, economistas, historiadores,...). Concretamente, el programa aprobado en 1997 (véase Myers, 1997) incluye estándares temáticos basados en el documento del NCSS (1994) y estándares disciplinares de todas las disciplinas sociales que, en el caso de la historia, proceden del documento elaborado por el National Center for History in the Schools (1994). Un ejemplo del tipo de estándares de los que serán evaluados los futuros profesores de historia y de estudios sociales norteamericanos (Myers, 1997) puede ser el que se refiere al conocimiento del tiempo histórico, de la continuidad y del cambio:

“Social Studies teachers should possess the knowlegde, capabilities, and dispositions to organize and provide instruction at the appropriate school level for the study of Time, continuity, and Change. The should: - assist learners to understand that historical knowledge and the concept time are socially influenced constructions that lead historians to be slective in the questions they seek to answer and the evidence they use”.

Con estas medidas, se pretende garantizar un buen aprendizaje del profesorado en conocimientos básicos de la historia o de otras ciencias sociales para que pueda diseñar y aplicar unidades didácticas que generen buenos aprendizajes en su alumnado. Los estándares evalúan el producto final y no informan, ni se preocupan, por el proceso de aprendizaje del oficio de profesor de historia.

Existen, sin embargo, otras evaluaciones más cualitativas y más centradas en el proceso sobre proyectos de formación del profesorado de historia. Yo mismo tuve la ocasión de evaluar el “Proyecto de fortalecimiento de la formación inicial de docentes en Historia, geografía y ciencias sociales” de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y puede comprobar a través de entrevistas a alumnos y profesores y del análisis de la documentación, el éxito de un plan de formación que, desde el primer año, combina la formación disciplinar con la formación pedagógica y didáctica (Pagès, 2001).

En realidad, la preocupación por una buena relación entre formación disciplinar y formación pedagógica y didáctica junto con la preocupación por una, asimismo, buena relación de la teoría con la práctica, constituyen las principales agendas de trabajo de muchos didactas y la base de sus propuestas de formación.

b) propuestas de profesionales de la didáctica y de la educación

Existen ya bastantes propuestas surgidas del propio profesorado de didáctica de la historia y de las ciencias sociales dedicadas al aprendizaje

de la enseñanza de la historia, a la didáctica de la historia entendida como una disciplina de carácter profesional. Buena parte de estas propuestas señalan los problemas existentes y plantean alternativas de mejora. Junto a estos trabajos más analíticos, existen otros que plantean al futuro profesorado ideas, conocimientos, sugerencias, recursos sobre las maneras de enseñar historia (en España, Benejam y Pagès coordinaron, 1997, un trabajo en esta línea).

Las principales propuestas y análisis sobre la formación didáctica del profesorado de historia realizados por profesores e investigadores proceden del mundo anglosajón, aunque también empiezan a aparecer trabajos en otros países como Italia (por ejemplo, Guerra y Mattozzi, 1994), España (la Asociación Universitaria del Profesorado ha dedicado varios Simposia a esta temática; por ejemplo Asociación Universitaria., 1997, o Pagès, Estepa, Trave, (eds.), 2000) o Argentina (Arrondo/Bembo, 2001). Voy a exponer algunas de estas propuestas.

En Estados Unidos, Wilson y Williamson McDiarmind (1996) proponían una revisión en profundidad de los cursos de metodología de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, basada en supuesto tales como la poca experiencia de los estudiantes de profesor en modelos y métodos de enseñanza, la necesidad de experimentar alternativas pedagógicas en la práctica, la confusión existente en muchos estudiantes de profesor entre aprender historia y memorizar información, etc...

Proponían que la formación como profesores se adecuase a las necesidades reales de los profesores como, por ejemplo, el conocimiento de acontecimientos históricos claves y sus protagonistas; la comprensión de cómo el conocimiento se crea, cambia, es revisado y es valorado; el conocimiento de las tradiciones pedagógicas y curriculares en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales; y el conocimiento de teorías del aprendizaje aplicadas a la historia y a las ciencias sociales para poder ayudar al alumnado a ser críticos y argumentar sus ideas.

Su curso de didáctica de la historia y de las ciencias sociales tenía los siguientes componentes:

- 1) *In depth examinations of four critical events in U.S. history that included writing analytical essays about each event*
- 2) *Analysis of "cases" of teaching history and the social studies*
- 3) *Analysis of key documents in the movement to reform history and social studies teaching*
- 4) *Writing case studies of students in secondary history and social studies classes*
- 5) *Development of a curriculum*
- 6) *Observation of, participation in, and writing about secondary history and social studies classrooms (p. 299).*

Haydn, Arthur y Hunt (1997), por su parte, consideraban que para adquirir experiencia y habilidad en la enseñanza de la historia se requiere la aplicación de cualidades personales como la perseverancia, la resistencia, la iniciativa, la determinación y, tal vez por encima de todas ellas, la voluntad de aprender. Sugerían a los estudiantes de profesor de historia aprovechar el trabajo en las escuelas para aprender del profesorado. Y para desarrollar sus competencias como futuros profesores de historia les recomendaban: a) tener sus propias experiencias enseñando historia en clase; b) observar a profesores experimentados y expertos enseñar historia; c) consultar, comentar y discutir con sus tutores de la universidad y de las escuelas acerca de la enseñanza de la historia; d) asistir a seminarios, grupos de trabajo, sesiones de debate en las escuelas y en la universidad; e) leer libros sobre la enseñanza, artículos en revistas educativas, etc... y f) hablar sobre la experiencia de aprender a enseñar historia con otros aprendices, con profesores de las escuelas o de la universidad. Su propuesta de aprendizaje de la enseñanza de la historia se basa en las siguientes proposiciones que desarrollan en su obra: enseñar historia consiste en algo más que en saber historia, existen puntos de vista y enfoques diferentes sobre el contenido y la metodología de la en-

señanza de la historia, para aprender a enseñar historia hay que establecer relaciones estrechas entre la teoría y la práctica, etc...

Por su parte, Pendry et al. (1998) opinaban en relación con la formación del profesorado británico de historia que el aprendizaje que se realiza en las prácticas es el aprendizaje más duradero y sugerían que el análisis de estas prácticas fuese la base de los cursos más teóricos. Pendry et al. (1998: 148) concluían su trabajo con las siguientes palabras:

“The ideas we have of the nature of history, its purpose and content condition the way we interact with pupils and assess the outcomes of their work and are thus an important element in professional development and learning. History more than any other subject is about values. The examination and articulation of these values in relation to and on the basis of classroom experience is itself an essential dimension of professional learning in history”.

Williamson McDiarmid y Vinten-Johansen (2000) calificaban la formación de los futuros profesores de historia en Estados Unidos como de un rompecabezas. Creían que buena parte de los problemas de esta formación se ubicaban en la mala relación entre historiadores y educadores de profesores, entre la Facultad de Historia y la de Educación.

“Hence, in the eyes of historians, teacher education faculty are not their scholarly peers, and teaching methods courses are most certainly not history seminars. In addition, many history faculty share with other citizens the perception that public schools are doing a lousy job and that teachers are largely to blame –and that, by extension, so is teacher education. For their part, few teacher educators are engaged in scholarly research in any discipline and may have little understanding of what historians and social scientists do as scholars”. (p. 157)

Proponían un curso de didáctica que incluyese desde el conocimiento de la materia hasta el uso de estrategias de evaluación pasando por el conocimiento de las estrategias de aprendizaje para la programación de actividades, la identificación de los objetivos del aprendizaje, etc. y pro-

ponían experimentar unidades didácticas concretas en centros de enseñanza y evaluar y revisar sus resultados. Esta era la valoración de su propuesta:

We believe we have developed a model for doing what accomplished teachers do in planning instruction: move from a deep understanding of issues and problems and an equally deep understanding of their learners to a plan for helping their pupils develop the knowledge and skills described in various standards. As a model for the preparation of history teachers, the issue-based curriculum unit plan appears infinitely adaptable –to the individual teacher, the subject matter, and learners in various settings. (p. 174)

Finalmente, Thornton (2001) planteaba la necesidad de revisar, de repensar, la relación entre los contenidos que debe saber el profesorado y su formación didáctica. En su opinión, la didáctica es una piedra básica de la educación del profesorado ya que sus saberes van a permitirle convertir sus conocimientos disciplinares en objetivos educativos, seleccionar y secuenciar los contenidos del currículo en función de las posibilidades que tenga su alumnado de superarlos, seleccionar los materiales necesarios y optar por un estilo u otro de enseñanza en función de los objetivos previstos. La didáctica, según Thornton, cuenta donde más importante es la enseñanza, en el aula. Por ello, cree que debe replantearse enfatizando la relación de los procedimientos educativos concretos con las disciplinas concretas, en nuestro caso con la historia.

Muchas de estas propuestas son perfectamente aplicables a nuestra realidad. Algunas –y esta es una diferencia importante con España- han ido acompañadas de investigaciones y, en consecuencia, no se basan en suposiciones o intuiciones sino en los resultados de investigaciones empíricas.

La investigación sobre los resultados de la enseñanza y del aprendizaje de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales.

¿Qué sabemos sobre la formación inicial de los profesores y las profesoras de historia?, ¿cuáles son las concepciones de los futuros profesores de historia sobre su enseñanza?, ¿por qué han escogido como profesión ser profesores de historia?, ¿qué sabemos sobre la docencia en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, sobre sus contenidos y sobre sus métodos?, ¿cuál es el impacto de la práctica en la construcción de su competencia didáctica?, ¿qué relaciones tiene con la formación teórica?

En el mundo anglosajón, en especial en los Estados Unidos, la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica de la Historia, sobre la formación inicial del profesorado para enseñar historia y ciencias sociales está bastante desarrollada y ha permitido conocer algunos de los puntos fuertes y de los puntos débiles de esta formación.

En una importante revisión de la investigación realizada en el mundo anglosajón sobre el desarrollo profesional de los educadores de estudios sociales, entre los que incluye al profesorado de historia, Armento (1996) señalaba los seis principales aspectos que habían merecido la atención de los investigadores hasta la fecha y se preguntaba por el conocimiento existente sobre:

- a) los educadores de profesores de estudios sociales, los futuros profesores de estudios sociales y los programas de educación de profesores de estudios sociales;
- b) las *creencias* de los futuros profesores acerca de la educación de estudios sociales y las consecuencias de los programas de educación de profesores sobre estas creencias;

- c) el *conocimiento del contenido* de los futuros profesores de estudios sociales y las consecuencias de los programas de preparación de profesores sobre el conocimiento del contenido;
- d) la predisposición de los futuros profesores de estudios sociales hacia la reflexión y el pensamiento reflexivo y los efectos de la formación sobre ella;
- e) el conocimiento y las creencias de la diversidad cultural de los futuros profesores de estudios sociales y las consecuencias de los programas de educación sobre ambos: y
- f) la experiencia de enseñar a estudiantes de estudios sociales.

En su trabajo, Armento analizaba la investigación existente sobre cada uno de estos aspectos, proponía un modelo conceptual comprensivo para el desarrollo profesional de los educadores, y avanzaba una serie de problemas centrales y necesarios para investigar su desarrollo. Destacaba en su modelo el importante papel de la relación teoría-práctica en la formación de los profesores y señalaba los campos en los que creía que había que seguir investigando. En un trabajo posterior, Armento (2000: 19) afirmaba que la investigación en este campo se complicaba a causa de los siguientes factores:

- a) La falta de consenso y claridad acerca de los objetivos de los estudios sociales y, como consecuencia, de los objetivos para la preparación del profesorado en estudios sociales;
- b) El nivel general de descontento con el estatus quo de la educación en estudios sociales en la secundaria, así como en los programas de formación de profesores; y
- c) La debilidad importante en las bases empíricas y conceptuales fundamentales en la educación profesional de los profesores de estudios sociales”.

Los trabajos de Armento han constituido un importante referente para quienes hemos creído en la necesidad de investigar nuestras propias prácticas de Didáctica de la Historia, conocer su racionalidad, y, en definitiva, poder utilizar los descubrimientos de la investigación para tomar decisiones sobre programas y estrategias de formación con conocimiento de causa. En otros lugares he analizado la investigación dedicada a la formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales y, en particular, su formación didáctica existente en España y en los países de nuestro entorno (Pagès, 1997, 2000). También, he defendido la necesidad de investigar nuestras prácticas docentes y en concreto el papel de la relación teoría y práctica en la formación del futuro profesorado. En este sentido, estoy dirigiendo una línea de investigación sobre la formación en didáctica tanto del profesorado de primaria como del de secundaria. Se ha leído ya una tesis doctoral (Bravo, 2002) cuyo objetivo fue la comparación entre la formación didáctica del futuro profesorado de historia de secundaria recibida en el CAP y en el CCP. En el momento de redactar este trabajo están en su fase final dos tesis más centradas en la formación en didáctica de las ciencias sociales del profesorado de primaria. Una cuarta investigación está dedicada a analizar las concepciones del tiempo histórico de los estudiantes de maestro de primaria y los cambios, o continuidades, producidos en las mismas a consecuencia de la experimentación durante el practicum de una unidad didáctica sobre el tiempo histórico. También estoy dirigiendo otra tesis sobre la formación continuada del profesorado de Historia y Ciencias Sociales centrada en un proyecto de autoformación del colectivo de profesores y profesoras de un centro de secundaria.

Muchas de estas investigaciones parten de la detección de las representaciones, o concepciones, sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, y de sus orígenes, de los estudiantes de maestro o de profesor de secundaria. Se trata no sólo de hacer emanar estas ideas y analizar sus orígenes sino básicamente de conseguir que los futuros profesionales tengan consciencia que poseen ideas sobre la profesión de maestro o profesor, que son ideas formadas a lo largo de su experiencia como alumnos y alumnas y que, en general, son ideas muy bien trabadas

y muy resistentes al cambio. Se trata de conocerlas, indagar sus orígenes, contrastarlas con otras ideas o con otras concepciones y trabajar con ellas y no, como se ha creído durante un tiempo, en contra de ellas. Se trata de pensar estrategias que ayuden a los estudiantes de profesor a contrastarlas con otras y a cambiarlas, sabiendo, sin embargo, que el cambio de las ideas no siempre supone un cambio de las conductas, de las prácticas.

Esta es una línea de investigación bastante desarrollada en el mundo anglosajón, especialmente en los Estados Unidos (por ejemplo, Adkins: 1999) que ha empezado a penetrar en Europa y en España con interesantes resultados. En uno de los trabajos más recientes, Virta (2001) investigó las creencias y las concepciones de estudiantes de profesor finlandeses a través de las respuestas a las siguientes preguntas: ¿por qué estudiamos historia en la escuela?, ¿cuál es la importancia de la historia en la sociedad?, ¿qué es para mí la historia?, ¿cuál es su significado?, ¿cuál es mi lugar en la historia? Después del análisis de las respuestas, concluía señalando la necesidad de los estudiantes de profesor de historia de clarificar sus propias creencias sobre la historia y sobre sus funciones sociales y añadía:

“They should also become able to transform their philosophy of teaching history into practical teaching activities, and to find such teaching methodologies that they can support their students’ independent thinking and motivation. Prospective teachers should learn how to use methods supporting critical thinking and reflectivity on the one hand, and empathy on the other hand”.

Otra de las líneas de investigación consiste en averiguar el impacto de la práctica en la formación de su competencia didáctica y en la construcción de su identidad profesional. Bravo (2002: 420) analizó y comparó este impacto en estudiantes de profesor de historia y ciencias sociales formados en el CAP y en el CCP de la Universitat Autònoma de Barcelona. Y llegó a la siguiente conclusión: “lo observado durante estos tres años y medio me ha permitido apreciar que la inserción paulatina y secuciada en la realidad educativa, por parte de los futuros profesores

que participan en un programa de formación inicial, ayuda a la configuración de una imagen más cercana a la realidad que a través de períodos únicos y breves de prácticas. La posibilidad de observar la realidad y de analizarla de acuerdo a los planteamientos teóricos analizados desde las aulas universitarias, enriquece la experiencia de las prácticas y permite avanzar en una vinculación real entre la teoría y la práctica”.

Hace falta mucha más investigación. Hemos de conocer con mayor profundidad las concepciones de nuestros futuros profesores y profesoras de historia, las características del currículum de su formación como profesores, en especial de su desarrollo práctico en las aulas universitarias y en las aulas de secundaria, el pensamiento y la práctica de quienes nos dedicamos a la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, etc... Queda, sin duda, mucho por hacer en muchos campos.

La situación ha cambiado en relación con la que teníamos en el año 1979. Hoy conocemos mejor cuál es la situación en el mundo de la enseñanza de la historia y de la formación de su profesorado. Tenemos currícula de formación de maestros de primaria que pretendemos que respondan a los descubrimientos de la investigación. Investigamos. Tenemos programas de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en algunas universidades. Debatimos en Simposia y en nuestras revistas. Sin embargo, queda por hacer lo fundamental: una propuesta coherente, útil y adecuada a los tiempos actuales de formación del profesorado de historia y de ciencias sociales de secundaria.

Sólo así podremos equipararnos, por ejemplo, a la situación de esta formación en la Inglaterra actual. Entretanto, debemos conformarnos con la conclusión a la que llegó Ian Steele en 1976: “*It is evident that the initial training of history teachers is in a far from satisfactory condition*” (p. 111).

Bibliografía:

Adkins, P. H. (1999), Perceptions of Pre-service Elementary Teachers About Social Studies Instructional Activities and Content Areas. Dissertation submitted to the College of Human Resources and

Education at West Virginia University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Curriculum and Instruction.

Armento, B. J. (1996) The professional development of social studies educators. In Sikula, J. et al. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. Macmillan, 485-502

Armento, B. J. (2000), El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. In Pagès, J. Estepa, J./Trave, G. (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva, 19-39.

Arrondo, C./Bembo, S. (comp.), *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario, Homo Sapiens

Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de Las Ciencias Sociales (1997), *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Díada

Audigier, F. (2001), Investigaciones en didácticas de la historia, de la geografía, de la educación cívica y la formación de los docentes. In Arrondo, C./Bembo, S. (comp.), *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario, Homo Sapiens, 113-137

Baker, C./ Cohn, T./ Mclaughlin, M. (2000a), Current issues in the training of secondary history teachers. An HMI perspective. In Arthur, J./Phillips, R. (ed.), *Issues in History Teaching*. London/New York. Routledge, 191-201

— (2000b), Good practice in the school-based training of history teachers. In Arthur, J./Phillips, R. (ed.), *Issues in History Teaching*. London/New York. Routledge, 202-210

Barrado, J. (2002), La enseñanza de la historia en secundaria, reflexiones desde el frente, en Forcadell, C. et al. (coord.), *Usos públicos de la historia*, VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Zaragoza. 655-666

Benejam, P./Pagès, J. (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori editorial

Bianchi, S. A. (2002), I nuovi insegnanti, i giovani e lo studio della storia, un'indagine nelle classi seconde di un istituto professionale alberghiero in provincia di Verona.
http://www.edscuola.it/archivio/ped/studio_storia.pdf

Bivar, M. L. de (1999), La formation initiale des enseignants d'histoire dans treize Etats membres du Conseil de l'Europe. "Séminaire de suivi "Prague, République tchèque, 6-9 juin 1999

http://www.coe.int/T/F/Cooperationculturelle/education/enseignemententhistoire/Histoire_du_20siede/themes_abords/Formation_des_enseignants/b.enseignants-bivar.asp#

Bravo Pemjean, L. (2002), La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona, un estudio de caso. Dirección, Joan Pagès. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.

Comité Des Ministres (2001), Recommandation Rec(2001) 15 relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI siècle. Adoptée par le Comité des Ministres le 31 octobre 2001, lors de la 771e réunion des Délégués des Ministres). Conseil de l'Europe.
http://cm.coe.int/stat/F/Public/2001/adopted_texts/recommendations/f20011r15.htm

Evans, R. (1991), Concepciones del maestro sobre la historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* 3 y 4, 61-94. Versión original, *Theory and Research in Social Education*, 1989, vol. XVII, 3, 210-240

García, T./Pagès, J. (1999), La formación didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP. *Contextos Educativos*, vol. 2, 53-70

Grech, L. (2000), Rapport du séminaire européen pour le personnel éducatif enseigner l'Holocauste. Vilnius, 1-6 avril, Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/T/F/Cooperation_culturelle/education/L'enseignement_de_l'histoire/Histoire_du_20e_siecle/Themes_abordes/Enseignement_de_l'Holocauste/holocauste-grech.asp

Guerra, E./Mattozzi, I. (a cura di) (1994), *Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività*. Bologna. Clueb (Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna)

Haydn, T./Arthur, J./Hunt, M. (1997), *Learning to teach History in the secondary school. A companion to school experience*. London/New York. Routledge.

Lorentzen, S. (1999), *La formation des enseignants d'histoire. Ce que l'on attend du nouvel enseignant dans un siècle nouveau*.
http://www.coe.int/T/F/Cooperationculturelle/education/L'enseignement_de_l'histoire/Histoire_du_20e_siecle/Themes_abordes/Formation_des_enseignants/c.enseignants-lorentzen.asp#

Ministerio De Educación, Cultura y Deportes (2000), Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el real decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, 16 de enero de 2001.

Moniot, H. (1993), *Didactique de l'Histoire*. Paris. Nathan

Myers, C. B. et al. (dir.) (1997), Program Standards for the Initial Preparation of Teachers of Social Studies.
<http://www.ncss.org/standards/teachers/ncate.html>

_____(1999), Guidebook for Colleges and Universities Seeking to Meet NCSS/NCATE Program Standards for the Initial Preparation of Teachers of Social Studies.
<http://www.ncss.org/standards/teachers/guidebook.html>

National Center For History In The Schools (1994), National Standards for History. Los Angeles. University of California

- National Council For The Social Studies (1994), Expectations of Excellence, Curriculum Standards for Social Studies. Washington.
- Ncss Board Of Directors, The (1997), National Standards for Social Studies Teachers.
<http://www.ncss.org/standars/teachers/home.html>
- Nodo Coordinador (2001), La formación del Profesorado en Historia de América. Orientaciones generales, Catedra de Historia de Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos.
<http://www.campus-oei.org/cathistoria/Modul.pdf>
- Pagès, J./Estepa, J./Trave, G. (eds.) (2000), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva
- Pagès, Joam, (1994), Psicología y didáctica de las ciencias sociales, en *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 121-151
- ____ (1994), La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n° 13, 38-50
- ____ (1997), Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales, In Benejam, P./Pagès, J. (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori editorial, 209-226
- ____ (2000), El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado, investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. In Pagès, J./Estepa, J./Trave, G. (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva, 41-57
- ____ (2000), La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 24, 33-44
- ____ (2001), Evaluación del proyecto de "Fortalecimiento de la formación inicial de docentes en historia, geografía y ciencias sociales" de

- la Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso (Chile). Material no editado.
- Pendry, A. et al. (1998), *History Teachers in the Making: Professional Learning*. Buckingham. Open University Press
- Savova, J. (1998), La formation initiale des enseignants d'histoire dans treize Etats membres du Conseil de l'Europe. Séminaire, 19-22 avril 1998, Vienne, Autriche. http://www.coe.int/T/F/Cooperationculturelle/education/enseignementhistoire/Histoire_du_20e_siecle/themes_abords/Formation_des_enseignants/a.enseignants-savova.asp#
- Steele, I. (1976), *Developments in History Teaching*. London. Open Books.
- Stradling, R. (2000), The initial and in-service training of history teachers in South East Europe. Report by... Conference on... Athens 28-30 september 2000. Conseil d'Europe. Strasbourg
- Thornton, S. J. (1991), Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies, In Shaver, J. P. (ed.) (1991), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York. MacMillan, 237-248
- ____ (1991b), ¿Hay que enseñar más historia?, *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* 3 y 4, 55-60. Versión original, *Theory and Research in Social Education*, 1990, vol. XVIII, 1,53-60
- ____ (2001), Educating the Educators: Rethinking Subject Matter and Methods. *Theory into Practice*, vol. 40, n° 1, 72-78
- Tutiaux-Guillon, N. (2003a), L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français. In Tutiaux-Guillon, N./ Nourrisson, D. (eds.), *Identités, mémoires, conscience historique*. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 27-39
- ____ (2003b), Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geo-