

Enseñar Historia hoy:
problemas de los profesores y alternativas
desde un programa de formación de profesores
de la Universidad Nacional
de Educación a Distancia (España)

María José Sobejano*

Los profesores de historia solemos adjetivar nuestro trabajo como apasionante y nunca más apropiada la hipérbole cuando reconocemos en su sentido entusiasmos ideológicos por las finalidades de regeneración del discurso histórico, al tiempo que patética sensación de frustración ante el escaso interés que promueve entre las luces y sombras de la educación.

Enseñar historia en el punto de inflexión temporal (finisecular y coincidente con el fin del milenio) en que nos encontramos, cuando el discurso historiográfico se ha desmenuzado en los últimos años en un sinfín de enfoques epistemológicos hasta llegar a constar entre sus debilidades la negación, el fin de la historia, es poco menos que una temeridad y mucho más que un oficio. Por fortuna, estas tempestades sólo representan crisis de crecimiento y anuncian fértiles frutos. Como el Ave Fénix la historia renace de sus propias cenizas reivindicando la memoria de la humanidad, mostrando las huellas del paso del hombre haciendo caminos, corrigiendo itinerarios y levantando puentes para ayudar a las nuevas generaciones a comprender el mundo que nos ha tocado vivir y servir de herramienta para construir el futuro.

La historia se reivindica a sí misma como una nueva axiología que ya no se limita a reproducir o exaltar valores de una sociedad, sino a recordar y reclamar valores universales trabajando para mantener despierta nuestra conciencia y orientada hacia el futuro de las sociedades humanas. Cumpliendo su papel ideológico y crítico, unirá a los

* Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

hombres con la naturaleza en la búsqueda de nuevas soluciones a viejos problemas. Su función educativa se renueva y se hace insustituible para la supervivencia humana.

Con todo, cumplir los fines del paradigma histórico contemporáneo (esencialmente pluriparadigmático) en el contexto de la educación escolar, obliga a plantear otras cuestiones de la explícita comunicación didáctica y resolver ciertas contradicciones en el seno de su relación con las ciencias de la educación, especialmente con las teorías que conforman el currículum, síntesis de las teorías de la enseñanza y del aprendizaje.

Las ciencias de la educación son fundamentalmente normativas y prescriptivas. Salvo algunos nuevos modelos transformadores, como el crítico, tienden a reproducir el modelo de sociedad. Utilizan un lenguaje, sacado del conocimiento social del que forman parte, tras un distanciamiento del contenido cultural, conceptual y de sus parámetros objetivos y metodológicos.

La historia, tan utilizada en algunos momentos para servir y adiestrar conciencias, es, sin embargo, la ciencia de los desarrollos humanos, de la duración y del cambio y tiene, desde su objeto, contenido y método, una gran vocación por abarcar la totalidad de las manifestaciones humanas en su complejidad y rigor conceptual. Se resiste a las normas que anteponen el orden a los principios y los medios a los fines porque es, en sí misma, embrión y baluarte para la educación de ciudadanos responsables. Y se resiste a transmutar su discurso lógico por otro u otros (paidocéntricos o psicologicistas) que desvirtúen la esencia de su gnoseología.

El resultado de estas relaciones interdisciplinarias poco claras, a veces tensas, es que nuestros profesores de secundaria sienten poca afición por la didáctica y, a la hora de ubicarse profesionalmente, se sienten más *especialistas* que *docentes*, *profesionales de la enseñanza*, e incluso reacios a las normas de la didáctica. No sería sencilla la tarea de analizar estas representaciones entre los profesores de historia de secundaria y las causas que las han motivado, pero, no cabe duda de que, entre ellas, está también la falta de conocimiento profundo de fundamentos y posibilidades de conectar la teoría con la práctica docente.

En una reciente investigación dirigida por mí sobre el pensamiento del profesor de historia, su autor P.A. Torres Bravo llega a la conclusión de que " para los profesores la formación pedagógica tiene una escasa relevancia. Hay una identificación directa entre saber-saber enseñar". Este es un tema recurrente aún en diálogos con colegas profesores de disciplinas de la Universidad y este esquema refleja las sombras de nuestro sistema educativo, con los arquetipos y las preferencias de una política educativa hegemónica y dirigista que considera la formación inicial de los profesores como un medio para imposición y el control de las decisiones. La exigua dotación económica y de recursos didácticos y humanos dedicada al C.A.P., o curso de adaptación pedagógica, es una muestra de las penurias y tacañerías con las que se inicia la cultura de enseñanza y de los prejuicios que arrastra ante expectativas frustrantes.

La cultura de enseñanza se inicia a partir de la formación inicial, una vez terminados los estudios de especialización disciplinar, venciendo dificultades de adaptación a los nuevos contenidos, pero no se elabora convenientemente sino a partir de la práctica en el aula, en la convivencia en el contexto escolar, lugares de socialización "secundaria", en las variadas formas de la experiencia cotidiana y desde las opciones a la formación permanente, con marcado carácter voluntarista y sacrificado de los profesores en ejercicio.

Esta situación, que más adelante analizaré, nos permite comprender y compartir una de las conclusiones que aporta Torres Bravo y la orientación pertinente en el sentido de que

"el profesor de secundaria afrontaría mejor su renovación pedagógica y didáctica si los cursos de formación, sea cual fuere su modalidad, encaran la renovación curricular en el sentido: epistemología histórica-gnoseología didáctica, que si lo hacen en el enfoque: epistemología pedagógica-gnoseología didáctica, dominante en muchos cursos de actualización didáctica del profesorado" porque, señala "la conexión entre la teoría y la práctica debe provenir del objeto de conocimiento".

Un saber dispuesto para ser enseñado requiere un profesor que enseñe y un alumno que aprenda e implica una mediación, unos filtros que lo tamizan y modifican en función de las normas institucionales, los currículos oficiales o el pensamiento del profesor, así como otros elementos del conocimiento vulgar que condicionan el resultado.

El concepto de *Transposición Didáctica* (esencia del conocimiento histórico aplicado a las características del alumnado al que se dirige) se evidencia como una teoría valiosa para entender esta relación del triángulo pedagógico entre el saber, el profesor y el alumno.

Avanzar en el *Pensamiento del Profesor* para conocer las concepciones, creencias y teorías implícitas del profesorado sobre los fundamentos del currículum de historia, se constata como una necesidad para elaborar una *Didáctica de la Historia* como campo de conocimientos que informa al profesorado de cuantas cuestiones tienen que ver con la cultura profesional y que se nutre, además de las cuestiones inherentes al conocimiento de la historia, de informaciones, teorías y métodos procedentes de todas las disciplinas que constituyen el currículum (sociología, antropología, epistemología, ciencias sociales, psicología y pedagogía) y de toda suerte de representaciones, valores y prejuicios que pesan sobre al ámbito o contexto docente.

La cultura del aula o *mentalidad profesional* es otro foco de investigación donde se encuentran la teoría con la práctica cotidiana y ambas se funden en una singularidad profesional con diferentes matices, ante el polo de identidad de la disciplina madre.

Sabemos que para enseñar no basta con saber la materia descarnada de toda trascendencia ética. Es preciso buscar los fundamentos y la utilidad del conocimiento histórico, enlazarlos con sus referentes pedagógicos y unir la teoría con la práctica, porque el profesor ha de tomar decisiones complejas para las que debe estar provisto de un bagaje profesional, combinado de ideas para la reflexión didáctica.

También los profesores más novatos intuyen que su tarea de enseñantes no se termina con la transmisión, sino que tiene que hacer frente a la complejidad y diversidad de las situaciones educativas y atender a los principios de adaptabilidad y flexibilidad. Lo sabemos quienes nos dedicamos a la formación del profesorado y lo saben todos los implicados en el proceso institucional. Y sin embargo, a pesar de ello, nos encontramos con trabas para que la correa de transmisión del sistema educativo pase al estamento docente y viceversa, en pro de la calidad de la enseñanza, y en beneficio del alumno y de la sociedad.

¿Cómo se adquiere esta cultura en el contexto concreto del sistema educativo español de fuerte tradición dirigista y de un profesorado de escasa cultura pedagógica?

En nuestros profesores de secundaria las cuestiones mencionadas dentro de este concepto de cultura de aula o mentalidad profesional están escasa y deficientemente planteadas desde la ruptura con la tradición pedagógica que tuvo lugar con el régimen de la dictadura, en un lapso que va de los años cuarenta a bien cumplidos los setenta. A duras penas se ha podido restaurar la quiebra de confianza de la administración educativa hacia los profesores quizá recelosa de las consecuencias reivindicativas que conllevan las responsabilidades en el ejercicio de la autonomía. Estar bien formado para el ejercicio profesional significa ser un profesor responsable, pero, como dice Ranjard (1988) “no es responsable el que no tiene poder sobre sus actos” y “el sentido de la responsabilidad no puede separarse del sentido del poder”. El sentido paternalista de la administración educativa se inicia con el sistema de control y acceso al cuerpo de profesores y se continúa en las decisiones acerca del *objeto* mismo de la actividad profesional que toman *otros*, y están controlados por *otros*. El voluntarismo y la entrega altruista de los profesores constituye aún hoy una seria traba para garantizar a los profesores las condiciones materiales, personales y temporales que permitan un ejercicio profesional de calidad.

Queda claro que esta dificultad de identificarse profesionalmente a la que he aludido anteriormente no es una cuestión baladí y, lógicamente, encubre limitaciones en sus atribuciones y carencias en la formación docente que repercuten en su posicionamiento y decisiones respecto del currículum prescripto y en la calidad del sistema educativo.

Se plantean estas cuestiones en circunstancias especialmente delicadas de un proceso de reforma, establecido hace diez años, en el que los profesores de secundaria apenas aflojan las resistencias para aceptar el pacto entre ellos mismos y la administración educativa y del que aún no se ha realizado la evaluación institucional y ya está recibiendo amenazas de contrarreforma. Cuando nos encontramos ya inmersos en una reforma educativa del currículum español, con la implantación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años de edad) a toda la población escolar a partir del curso 1996-97, que afecta a todas las disciplinas y niveles de la educación, se interrumpe el proceso para hacer reajustes que más bien parecen una contrarreforma. Es una especie de encrucijada o callejón con estrechas y peligrosas salidas: la de seguir adelante con el modelo experimentado, haciendo la evaluación, el diagnóstico, las correcciones y la orientación

que se revelen necesarias, o volver al sistema anterior un golpe de timón de la ministra de Educación y Cultura, sin contar con el criterio de los profesores y orientada por intereses políticos, está dispuesta a acabar con el modelo educativo propuesto por los adversarios políticos que la precedieron.

Recientemente ha tenido lugar en los medios políticos y de la opinión pública españoles, con escasa intervención del profesorado, una polémica respecto de la enseñanza de las Humanidades, especialmente la Historia (y más concretamente, de España), por la presentación ante el Congreso de Diputados del borrador de un Real Decreto de Enseñanzas Mínimas que ha sido retirado (pero que la ministra trata de buscar mejor ocasión para implantarlo como muestran las posteriores conversaciones con diferentes grupos de la oposición menos refractarios).

Independientemente de criterios políticos e incluso de la necesidad de realizar ajustes, esta polémica ha puesto de manifiesto la dificultad del profesorado afectado para salir al paso de estas decisiones que le afectan y, entre esas dificultades de diversa índole, el no tener claras sus señas de identidad.

Por parte de la Administración educativa, se pone en evidencia la falta de confianza en los profesores y la determinación, más allá de las buenas intenciones y de las candidas proclamas, de preferir a unos profesores *dependientes* antes que reivindicativos.

Y es que una reforma educativa que no cuente en primer lugar con los profesores, está llamada al más rotundo fracaso. No debe quedar duda respecto de que contar con los profesores significa, además de informarles y entusiasmarlos con el proyecto, hacerles protagonistas del proceso, concederles los medios para llevarlo a cabo y procurarles la mejor formación profesionalizadora que resuelva tanto las cuestiones de la relación teoría-práctica como las éticas derivadas de su compromiso docente en el territorio del aula.

Ya advertía Combs (1978) que cualquier cambio educativo ha de llegar cuando realmente cambien los profesores y lo expone de forma rotunda con estas palabras:

“Algunas mejoras en educación pueden conseguirse invirtiendo más dinero, construyendo mejores escuelas e introduciendo nuevas materias, nuevos niveles o nuevos instrumentos, pero los cambios realmente importantes se producirán solamente cuando los profesores cambien”.

Nuestro insigne profesor J. Fontana sale a la palestra en la prensa (*El País*, 19 diciembre, 1997), como tantas veces con su pertinente opinión

“ para mejorar la calidad de la enseñanza de la historia de España, no sirve de nada controlar programas y libros de texto. Lo único que hay que hacer es poner los medios para que el *profesor que es la pieza fundamental del proceso pueda realizar mejor su trabajo*” (el subrayado es mío).

Otras autoridades como Landshere (1982) y Stenhouse (1987) redundan en la consideración del profesor como el motor de las ciencias de la educación, basándose en el valor que le atribuye el propio alumno, la sociedad y todos los componentes educativos y solicitan para él una atención desde los más altos niveles de la dedicación educativa. Así, Stenhouse (1987) apostilla que "a todos los expertos en educación les incumbe servir a los profesores, porque sólo ellos se hallan en disposición de crear una buena enseñanza".

Claves para situar la formación del profesorado de enseñanza secundaria en España

La importancia concedida a la formación del profesorado corre pareja con la superación de los niveles de investigación psicodidáctica en los ámbitos universitarios. En España, además se hizo preciso que se desentumeciesen las estructuras políticas y que entrase una nueva bocanada de aire fresco a través de la producción editorial.

La Ley General de Educación de 1970 fue el primer gran intento fracasado de una renovación sobre el papel al que han seguido otros con parecidos resultados si exceptuamos la reforma en que estamos inmersos y de la cual falta una evaluación correctora y crítica. Consagra dos principios fundamentales a la formación del profesorado: todo profesor habrá de formarse en la Universidad (los de educación preescolar y general básica en las Escuelas Universitarias, con tres años de estudios, obtendrán el título de diplomado universitario; los de enseñanza media —secundaria— que serán licenciados universitarios tras cinco años de carrera en las distintas disciplinas, recibirán la formación pedagógica C.A.P —Curso de Aptitud Pedagógica— en los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades y los profesores universitarios habrán de ser doctores tras siete años y con el susodicho curso, ineficaz y obsoleto, con los mismos vicios que soportaba entonces —y ahora— la institución universitaria).

El curso para obtener el certificado de aptitud pedagógica, que abre las puertas de la docencia permitiendo el acceso a los concursos públicos, consta de dos ciclos, uno teórico y otro práctico, de 150 horas cada uno. En el primero se desarrollan algunas cuestiones teóricas de la educación, tecnología e innovación educativa y didáctica especial, y para las prácticas se proponen algunas actividades prácticas con tutores. Estos cursos, a todas luces inadecuados en su concepción por la imposibilidad de enlazar la teoría con la práctica y en el escaso y escamoteado tiempo para la formación, han ido degradándose hasta constituir una caricatura y ser motivo de crítica mordaz por parte de los licenciados universitarios.

A partir de la Ley de 1970, se alarga la enseñanza general básica y las enseñanzas secundarias se organizan por áreas de conocimiento por lo que los profesores han de hacer frente a la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Formación Cívica, en lugar de las disciplinas objeto de su especialidad con el escaso bagaje de actualización de conocimientos derivados de una formación universitaria tradicional. El malestar de los profesores de la enseñanza secundaria va en aumento y se pone de manifiesto en actos de reivindicación

y Movimientos de Renovación Pedagógica que tomaron la alternativa, en algunos contados enclaves de tradición autogestionaria educativa con los Cursos de Verano, Acción Educativa. Con todo, no es menos cierto que las reformas educativas arrastran inercias y provocan avances inesperados por la natural emulación de los implicados y así se aceleran reuniones científicas, congresos específicos y acciones individuales de marcado carácter voluntarista que, lógicamente, no llega a paliar la necesidad de preparación adecuada. La ley, inspirada en la tradición humanista, con una orientación tecnocrática y eficientista, no resolvió graves problemas de la educación derivados de las estructuras políticas, económicas y sociales. Invirtió pocos medios en su implantación y muy poco en formación del profesorado por lo que pasó a mejor gloria.

A esta normativa se añaden otras iniciativas desde la administración educativa referidas a la formación inicial que coinciden con sendas reformas educativas: Programas Renovados (1982), Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1984) y decretos de formación permanente (programas de choque) o la creación, en 1984, y el desarrollo (1986) de los Centros de Profesores (C.E.P.), con la intención de promover la formación continuada.

De todas ellas, las más relevantes vienen determinadas por el Proyecto de Reforma de la Enseñanza (MEC 1987) que dará lugar a un cambio de modelo de enseñanza cristalizado en el Diseño Curricular Base de 1989 y la Ley General de ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)

En el Diseño Curricular Base (D.C.B.), se especifican algunos criterios sobre la función y el perfil del profesor de un curriculum definido como "abierto y flexible", que ya no será

" un mero aplicador de lo que otros han decidido. Es responsabilidad suya, junto con sus profesores compañeros, contestar a las preguntas de qué, cómo y cuándo evaluar. Desde esta perspectiva, el profesor tiene que estar preparado para valorar y elegir de entre la diversidad de alternativas pedagógicas aquélla que le parezca más adecuada a la realidad de su centro y de su aula".

Sobre las repercusiones de un curriculum abierto sobre el profesorado, los mentores del Diseño reconocen que

"la primera de ellas se refiere a la concepción de la formación permanente del profesorado como un proceso de reflexión sobre la práctica (...). La segunda característica (...) es que hay que centrar la atención en la formación de los equipos docentes(...). Por último, la formación, tanto inicial como permanente del profesorado, deberá tener muy en cuenta los cambios curriculares que se proponen en el Diseño Curricular Base para centrar en ellos el mayor esfuerzo".

Al perfilar todas estas orientaciones se encaminan las propuestas de titulaciones del Consejo de Universidades, el Plan Marco de Formación Permanente del profesorado

(MEC 1989) y algunas Órdenes ministeriales sobre proyectos de formación de profesores en centros.

¿Qué ha supuesto para la formación del profesorado de enseñanza secundaria todo este movimiento de innovación educativa de la reforma? En teoría, una revolución de los conceptos del profesor, paradigmas, modelos; pero en la práctica, una mayor responsabilidad al tomar decisiones curriculares que antes les venían dadas y muchas inseguridades acompañadas de muchas indecisiones, experimentalismo y frustración. El denostado CAP debía haber sido sustituido, según la LOGSE, por un título profesional de especialización didáctica que ha tardado cinco años, después de aparecer la citada ley, en aparecer en el Boletín Oficial del Estado (9 de noviembre de 1995) y aún no ha sido desarrollado.

La formación permanente de los profesores en la Universidad Nacional de Educación a Distancia

Desde su fundación en 1974 la UNED ha prestado una especial atención a la educación continua de los profesores y, dentro de ella, a la actualización profesional.

En su ya larga trayectoria, este sistema, iniciado con el propósito de solventar problemas de igualdad de oportunidades para la educación, acoge ahora las investigaciones sobre las exigencias de las nuevas sociedades posindustriales, en las necesidades de formación continua del futuro y ya próximo *homo studiosus* que apunta Adam Schaff, acomodándose a los rápidos cambios del mundo social y laboral. El modelo de formación permanente a distancia representa para las administraciones educativas una extraordinaria oportunidad de llegar a amplios sectores del profesorado, sin abandonar su tarea, facilitando medios, abaratando costes y para muchos profesores en ejercicio una alternativa válida, incluso más atractiva y enriquecedora, que los cursos presenciales porque es compatible con sus obligaciones docentes y les permite investigar sobre su propia práctica, al tiempo que les hace sentirse protagonistas de su propia formación.

Se trata de un modelo coadyuvante a la *formation in service centrado en la escuela*, donde surgen los problemas de la práctica y a cuya reflexión atiende la Universidad. "la que vuelve a unir la formación inicial con la permanente en un marco global que da coherencia a la vida profesional de los docentes" (MEC, 1989,124).

Desde 1974 a 1984 se ha llevado a cabo, mediante Convenio con el Ministerio de Educación, un programa Nacional de Especialización y Perfeccionamiento del profesorado de Educación General Básica, por el que han pasado más de 50.000 profesores de las distintas áreas.

Finalizado este primer programa, a partir del 1 de enero de 1984 se crea el Programa de Formación del Profesorado que, como unidad funcional, promueve y coordina las acciones de formación, integrado, desde el punto de vista administrativo, en el Vicerrectorado de Educación Permanente, junto a otras actividades (Programas de Actualización Profesional y matrícula Abierta) y desde el punto de vista científico, relacionado con los correspondientes departamentos de la UNED.

El Programa de Formación del profesorado (P.F.P.) tiene como objetivo promover acciones de formación continua del profesorado de Educación Básica y Secundaria en las direcciones que recomiendan:

- la demanda del propio profesorado
- las reformas del sistema educativo
- los propios progresos de la ciencia.

No impone un modelo de formación unitario que suponga concepciones, métodos y estrategias iguales para todos los cursos sino que cada profesor elabora su propio modelo. Las actividades que realiza dicho programa se refieren a

Realización de cursos, para proporcionar a los profesores:

- actualización didáctica
- profundización o complementación de una especialidad o materia
- preparación para funciones educativas específicas.

Monografías Didácticas, con la finalidad de poner al alcance del profesorado temas relevantes de la investigación científica y didáctica e incorporarlos a la vida del aula en una correlación de teoría y práctica. Reciben el nombre de *Unidades Didácticas* y se conciben en su realización como autosuficientes y dialogadas; buscan la transferencia de la teoría a la práctica.

Los Medios. El sistema de enseñanza a distancia incorpora una serie de medios a distancia y presenciales (seminarios o convivencias en la red de centros asociados), cuya eficacia ha sido evaluada por los propios alumnos y cuyo funcionamiento y organización incorporan las sugerencias recibidas. Los medios específicos de enseñanza a distancia (paquete multimedia) incorporan las nuevas tecnologías de la información y comunicación didáctica (cassette, radio, correspondencia, tutoría telefónica, correo electrónico, teleconferencia, etc.).

La experiencia de formación permanente de profesores de historia en la UNED

Siempre he entendido la formación permanente como la expresión más cercana a la profesionalización docente y el desarrollo profesional del profesor a la manera de Rudduck (1987, 129), como

“ la capacidad para mantener la curiosidad acerca de la clase, identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos con apoyo en análisis de datos...”.

En este sentido me parece importante facilitar al profesor ideas, elementos y recursos para que elija por sí mismo los niveles de su propia formación, de acuerdo con sus necesidades, expectativas, motivaciones, y otras características coyunturales o limitaciones de espacio y tiempo. Para que el profesor se anime a investigar en su propia práctica es necesario crear el clima apropiado con el fin de que se produzcan las interacciones, diálogos e investigaciones con el saludable feed-back entre teoría y práctica, ensayo, reflexión teórica y experiencia innovadora. La orientación tutorial tanto en el sentido de apoyo moral como técnico o científico se hace imprescindible para que el profesor no se abandone y siga resolviendo sus propias dudas y contradicciones. Se ejercita un modo de comunicación didáctica próximo a la negociación, dadas las suspicacias por un lado respecto de estos cursos de naturaleza preferentemente didáctica y teniendo en cuenta el esfuerzo añadido y el carácter voluntarista que suponen. Los trabajos que van marcando el proceso son minuciosamente analizados y devueltos a sus destinatarios con los comentarios y las observaciones pertinentes.

En la formación del profesorado en la didáctica de la historia se ofrecen tres modalidades de cursos, todos ellos de siete meses de duración:

- *Epistemología y curriculum* en el que se plantean y analizan los enfoques historiográficos, las representaciones del profesor y sus repercusiones en práctica docente. La formación universitaria de los historiadores en España se ha desarrollado, salvo algunas excepciones, en un modelo tradicional dentro de una concepción historiográfica positivista memorística y de acumulación del saber y al servicio de los grupos de élite, más que a las necesidades de la sociedad española. Las investigaciones más recientes sobre el pensamiento del profesor de historia en nuestro país revelan amplios espacios vacíos de reflexión sobre los enfoques historiográficos de los últimos cincuenta años, que ponen de manifiesto una ciencia pluriparadigmática y en constante cambio y al servicio de la sociedad. Para decidir qué enseñar de la historia en los niveles de primaria y secundaria hay que tener claro qué historia enseñar y cuáles son las exigencias desde su objeto, contenido y método para promover objetivos y finalidades de la enseñanza. La búsqueda de un modelo educativo coherente con los principios de la disciplina madre, se explicita en el análisis de los fundamentos y elementos del currículum, para corregir las prácticas de enseñanza. El análisis de los problemas de la práctica (selección y secuenciación de contenidos, procedimientos y evaluación) y la reflexión sobre la misma, a la luz de las orientaciones, producen resultados satisfactorios.
- *Didáctica de la historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*. Este curso quiere dar un paso más en la investigación de los profesores sobre su propia práctica. Con frecuencia los profesores acuden a estos cursos con sobrecarga de angustia ante conceptos, ideas y planteamientos didácticos que descono-

cen, tienen prejuicios o no son capaces de relacionar convenientemente. En general, tienen algunas ideas sobre los planteamientos de la reforma, pero sólo han tenido acceso a proyectos curriculares cerrados con los que no están totalmente de acuerdo. Se da la circunstancia de que al menos un tercio de los inscritos pertenece a la formación inicial y, tras la realización del CAP, preparan su concurso-oposición al cuerpo de profesores. Para todos ellos este curso se plantea desde la cultura del aula y las ideas de profesionalidad docente, para recaer sobre la reflexión crítica en los trabajos específicos de análisis de su propia práctica.

- *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad.* Siguiendo el razonamiento anterior sobre la deficiente formación científica de los especialistas en historia, el profesorado ha tenido que resolver intuitivamente o por medio del autoaprendizaje cuestiones de la temporalidad, de gran valor hoy en el conocimiento histórico y formativo cognitivo que contienen principios relevantes para que los alumnos puedan interpretar el pasado y comprender los cambios y permanencia de la sociedad en la que aprenden. El profesor es el elemento esencial del proceso de la transposición didáctica del saber científico al saber enseñado. Precisa de criterios claros, conceptos significativos y un seguimiento a través de las escuelas historiográficas porque no ha sido entendido de igual forma en las distintas cosmovisiones de la historia por los historiadores, las sociedades y ha sido utilizado desigualmente por los distintos grupos dominantes. Algunos de los problemas que se achacan a la reforma de la enseñanza de la historia tienen que ver precisamente con la concepción temporal implícita de sus mentores. Tendencias educativas bien arraigadas en este país, a partir del cognitivismo piagetiano, han negado la enseñabilidad de la historia científica en los niveles de la educación infantil y adolescente, precisamente por la dificultad de aprehender este tipo de conceptos abstractos. Los profesores han constatado el problema de comprensión temporal de los alumnos y la dificultad para seleccionar y secuenciar los planos más adecuados para la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad social e histórica, unas veces abusando de la cronología con un coste importante en el interés por la historia o prescindiendo de claves y ordenación temporal del discurso histórico.

La enseñanza de la temporalidad humana se ha rebelado como una de las tareas más complejas del profesor de historia. En este sentido, el curso pretende ayudar al profesor con toda la información rigurosa para que tome conciencia de sus teorías implícitas sobre el tiempo social e histórico, profundice en sus conocimientos sobre la historia y las ciencias sociales y conozca las investigaciones que se están realizando en el ámbito educativo sobre cuestiones y objetivación de los elementos temporales básicos y, finalmente, conduzca su práctica por los derroteros de la reflexión, la coherencia y la utilidad didáctica de la historia.

Conclusiones

Nicole Lautier (1997) diagnostica una cultura de enseñanza en mutación a partir de las investigaciones realizadas con los profesores de historia de los liceos franceses. Salvando las diferencias que pueden marcar matices en la forma de adquirir la profesionalidad docente: normas, expectativas y evidencias que se ponen en entredicho en la formación inicial como en los lugares de experiencia cotidiana y de formación continuada, nuestra experiencia también avala cambios importantes en la dirección de la formación del profesorado de enseñanza secundaria. Por más que este profesor sea reactivo a la adaptación pedagógica de los saberes científicos, a los que no renuncia porque son su verdadera seña de identidad, así como a su apego a su independencia como profesor, las necesarias reflexiones sobre las transformaciones en la disciplina madre conllevan adaptaciones en las prácticas docentes que favorecen los cambios. Desde el saber riguroso y problematizado, desde la reflexión sobre las finalidades de la historia aquí y ahora, en el profesor dominan las finalidades éticas y la utilidad de la historia como visión crítica de la realidad y opción transformadora. Desde esta mentalidad es posible y trascendente enlazar con las finalidades educativas y reestructurar la cultura docente. Por lo demás, todos los caminos llevan a Santiago y otras alternativas rigurosas desde otro polo de identidad podrán coadyuvar a la tarea de la formación permanente de los profesores, cuando la realidad de su formación inicial cambie.

Bibliografía

- Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- Coll, C. y Otros. *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana, Madrid, 1992.
- Coms, A. y Otros. *Claves para la formación de Profesores*. Emesa, Madrid, 1978.
- Galindo, R. *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la historia. Cuatro estudios de caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1996.
- Giroux, H.A. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC, Barcelona, 1990.
- Guimera, C. *Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Geografía e Historia. Estudio general de Lleida. Universidad de Barcelona, 1992.
- Landsheere, G. *La formación de los enseñantes de mañana*. Narcea, Madrid, 1979.
- Lautier, N. *Enseigner l'histoire au Lycée. professeurs des Lycées*. A. Colin, Paris, 1997.
- Le Pellec, J.; Marcos Alvarez, V. *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*. Hachette, Paris, 1991.
- Maestro, P. "Epistemología histórica y enseñanza". *Ayer*, N° 12, 1991, págs. 135-181.
- Matozzi, I. *La cultura storica: un modello di costruzione*. Faenza, 1990.
- OCDE, CERI. *Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Narcea, Madrid, 1985.
- Popa, D. *Un reto mundial: la educación a Distancia*. UNED, Madrid, 1986.
- Ruduck, J. y Hopkins, D. (Eds). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos de L. Stenhouse. Morata, Madrid, 1987.

- Sebastian, A. *Las funciones docentes del profesorado de la UNED*. ICE de la UNED, Madrid, 1989.
- Stenhouse, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid, 1987.
- Sobejano, M.J. *Didáctica de la historia: epistemología y curriculum*. Educación Permanente. UNED. Madrid, 1993.
- Torres P.A. *Concepciones temporales del profesor de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de ESO de la C.A.M.* Tesis inédita. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, organización Escolar y Didácticas Especiales de la UNED. Madrid, 1997.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. *El modelo español de Educación Superior a Distancia: la UNED*. ICE de la UNED. Madrid, 1984.