

PROFUNDIZANDO EN EL PENSAMIENTO Y LA PRACTICA DE UNA PROFESORA DE CIENCIAS SOCIALES

A. Ernesto Gómez Rodríguez

El desarrollo de la LOGSE y la aplicación de la Reforma educativa hacen imprescindible conocer la realidad cotidiana de la enseñanza, las ideas y prácticas de los docentes, así como las dificultades y contradicciones que implican los cambios curriculares. En España apenas contamos con información suficiente sobre tales aspectos, pero la circunstancia es más deficiente con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales.

1. Los objetivos de la investigación

Al trabajar en la formación de profesores y decidido a realizar la tesis doctoral, me planteé tratar un tema que tuviese aplicación en mi ámbito profesional. Para ello consideré que es en los momentos de cambio cuando más se necesita conocer la práctica real del profesorado, saber qué ocurre en las clases de ciencias sociales y contrastar lo que hay de cierto o erróneo en los planteamientos teóricos. Pretendía que la investigación se relacionara con la práctica cotidiana del profesorado de ciencias sociales, ya que al analizarla conoceríamos el espacio y el marco en la que ésta tiene lugar, los planteamientos que lo mueven a ella y las reacciones que produce en su alumnado.

El tema central de la investigación surgió de una reiterada afirmación del alumnado de magisterio en su etapa de prácticas: la de que la enseñanza de las ciencias sociales mantiene un modelo de enseñanza rutinario y pobre, repitiendo modelos y procedimientos que conocían como alumnos de la EGB, y que si entonces les parecía poco interesantes, en sus estudios profesionales les parece aún mucho peor. Algo corroborado por la bibliografía (Smith y Cox, 1969; Carretero, Pozo y Asensio, 1989; Guimerá, 1992): la ausencia de cambios sustantivos en la enseñanza de estas materias.

Cara a la formación inicial del profesorado, consideraba que conocer la realidad en la que se mueve el profesorado que pretende cambiar la enseñanza de las ciencias sociales, los problemas que surgen y se derivan de esos intentos, constituye una ayuda inestimable para contribuir a la formación inicial desde una perspectiva diferente a los difundidos modelos tecnicista.

A partir de ahí, me pareció conveniente analizar la cuestión desde su vertiente positiva, indagando los motivos por los que, pese a todo, ciertos profesores se aventuran a modificar sus prácticas, y sobre todo, las circunstancias, factores y obstáculos a las que se enfrentan una vez que tomada esa decisión, proceden a aplicarla en las aulas.

Esto exigía plantear una reflexión inicial que incluía:

- Analizar el sentido y el objeto de la educación social pasada y actual, y sus relaciones con el curriculum de ciencias sociales en la enseñanza obligatoria.
- Revisar el significado histórico del curriculum de ciencias sociales, considerándolo el principal instrumento que disponemos para lograr una auténtica educación social.
- Reflexionar sobre las características y la dimensión que adquiere el cambio curricular en el campo específico de la enseñanza de las ciencias sociales.

Desde ellos se estructuraba el marco teórico desde el que abordaría el trabajo de campo, ya que se pretendía una inmersión en la realidad escolar, donde los cambios en la enseñanza de las ciencias sociales deberían tener lugar, al objeto de conocer las razones por las que no se producen de manera generalizada.

Como hipótesis general, se establecieron dos consideraciones que centrarían el trabajo. Una era la convicción de que sólo con un cambio en el curriculum actual se puede cambiar la situación de la enseñanza de las ciencias sociales; pero ahí comenzaban las dudas, pues se entendía que el cambio del curriculum, debe producirse en y desde la propia práctica, es decir, a través de su desarrollo y no cuando se produce el cambio en

el documento curricular oficial. La segunda era la idea de que el cambio curricular debe partir de los mismos centros escolares y exige al profesorado un gran esfuerzo colectivo que contrarreste las inercias generadas por la práctica cotidiana.

Complementariamente, se entendía que si el cambio educativo real depende de lo que el profesorado hace y piensa (Fullan, 1991), para conocer y comprender lo que sucede en las aulas de ciencias sociales, así como las razones que impulsan a un reducido sector del profesorado a cambiar el curriculum y la enseñanza, debemos conocer las teorías que sustentan sus acciones, es decir, los principios y creencias sobre los que justifican determinadas decisiones y actuaciones.

2. El desarrollo de la investigación

2.1. La elección del método

Considerando que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan en situaciones únicas e irrepetibles, dada la complejidad de los fenómenos que pensaba observar, describir y analizar, juzgué conveniente hacer uso de una metodología cualitativa, específicamente de la investigación etnográfica y me planteé intervenir en el aula y en el centro como *"observador no participante"*, según la concepción que del mismo hacen Taylor y Bogdan (1986). Como se pretendía investigar una situación de práctica educativa, pensé que la mejor forma de hacerlo era mediante un estudio de caso, al ofrecer la posibilidad de profundizar en la situación educativa y en la comprensión del contexto donde ésta se produce; además, a pesar de sus inconvenientes, constituye el mejor instrumento para conocer y analizar la manera en que el profesorado construye y utiliza su conocimiento en situaciones prácticas, y para averiguar la procedencia de sus saberes y creencias.

Al basarse en el enfoque etnográfico que entiende que los comportamientos y las creencias de las personas forman parte de un sistema único y deben estudiarse holísticamente (White, 1986), los estudios de casos, permiten conceptualizar y analizar los procesos incluidos en el trabajo cotidiano de un profesor en clase, no sólo las conductas observables, sino también la planificación, el pensamiento y la toma de decisiones antes, durante y después de la interacción con el alumnado (Brophy, 1993).

Junto a esto, los estudios de casos constituyen un valioso instrumento para la formación inicial del profesorado, al presentar ejemplos concretos de clases y de profesores, con sus enseñanza, sobre el aprendizaje, sobre los métodos de enseñanza y los materiales utilizados,... En definitiva, les acercan más a los problemas de la práctica que los discursos teóricos sobre el curriculum, los métodos de enseñanza o las teorías y problemas del aprendizaje presentados de manera abstracta o descontextualizada (Pagés, 1995).

Por mis circunstancias profesionales, decidí profundizar en un sólo caso, antes que dispersarme en varios sin poderlos atender debidamente, ya que como sostiene Blanco (1992), la limitación que impone el estudio de un sólo caso, debe compensarse con la profundidad en el mismo. A ello se añadía la dificultad de encontrar profesores dispuestos a cooperar en la investigación; por el tema a investigar, se necesitaba encontrar un centro y un profesor que pretendiese cambiar la enseñanza de las ciencias sociales; desde esa perspectiva, en María(i) y en su centro encontré el marco ideal para la investigación.

2.2. La elección del profesor

Decidido el tema y la alternativa metodológica de la investigación, el problema inmediato era elegir el centro y el profesor dispuesto a colaborar en ella. La naturaleza y temática de la investigación reducían la elección a unos pocos profesionales. Como se pretendía observar una situación en la que éste tuviese la mayor libertad y el máximo de posibilidades para elegir y establecer el curriculum, juzgué que donde mejor se daba una situación así era en un centro que experimentase la Reforma.

Por esa razón, elegir a María y a su colegio fue una consecuencia casi inmediata. En el colegio, se experimentaba la Reforma, hacía años que aceptaban y demandaban la presencia de alumnos de Magisterio para realizar sus Prácticas y allí

desempeñé funciones de profesor de Prácticas; era conocido para la mayoría del profesorado y sabía -de modo informal- qué ocurría en el Área de Ciencias Sociales.

La elección de María respondía a razones profesionales y personales. La tutela de los alumnos en prácticas, me hizo considerar la conveniencia de analizar su trabajo desde otra perspectiva más rigurosa. Por la amistad que nos unía, pensé que no se negaría al análisis de su práctica; sin embargo, esta circunstancia me inquietó algún tiempo, pues me cuestionaba si no sería un obstáculo que sesgara la validez de la investigación. Hoy, cuando repaso el trabajo, compruebo que no supuso más que beneficios, dada la total confianza y el grado de naturalidad que demostró.

Desde el primer contacto para explicarle el proyecto reaccionó positivamente. Sólo me formuló la duda de que no entendía la repercusión del trabajo en su práctica; traté de resolvérsela argumentándole que con la información que obtuviese de ella, trataría de actuar como un espejo donde podría observar y contrastar su práctica.

2.3. Las relaciones personales y profesionales durante la investigación.

Cuando un profesor hace visible su práctica se «*desnuda*» públicamente y esto no es ni fácil ni agradable. En principio lo entendí como algo natural, pero la propia María me hizo caer en la cuenta al afirmar que tener a alguien en su clase para analizar su práctica educativa "... sólo se hace por un amigo ". Su comentario me llevó a pensar que tener a una persona ajena en clase, sin intervenir en ella, tomando notas y más notas, exige una madurez y un equilibrio bastante elevado para no dejarse condicionar por su presencia.

Nuestras relaciones fueron extraordinariamente cordiales; siempre me dió cuanta información consideraba necesaria, tanto del alumnado como de sus propias acciones; de los primeros, me informaba sobre sus circunstancias personales y familiares, de las "historias" de los grupos, etc; cuando me hablaba de ella, me exponía los planteamientos que pensaba desarrollar, los motivos que la impulsaban...

En la realidad escolar, la labor del profesor es individual, limitándolo a un mundo de relaciones desiguales y, en cierta medida, un tanto alienante. Mi presencia en el aula le hizo a veces considerarme como una especie de confidente con el que podía desahogar algunas de las dudas y tensiones que suscita la profesión. En ocasiones percibí que buscaba en mí, si no los apoyos que en años anteriores encontraba entre los compañeros del equipo de reforma, al menos una palabra o gesto de aprobación acerca del trabajo que realizaba; en esos momentos, mi respuesta consistía en desentenderme de ellas, de forma diplomática, pero sin dar a conocer mi opinión. Esto, que aparentemente parece lo más normal en el ámbito de la investigación naturalista, se puede llegar a vivir con angustia, pues por encima de la investigación se profundiza en relaciones personales que nos hacen cuestionarnos hasta qué punto son válidos los comportamientos que desarrollamos.

2.4. La fase de observación

Con el consentimiento de María y el permiso del colegio, aparecí por el centro tras las vacaciones de Navidad del curso 1990-91, asistiendo en cuantas ocasiones me era posible. Inicialmente fijamos como periodo de observación un año escolar; muy pronto, ante la imposibilidad de asistir con la regularidad pretendida, vi necesario alargarlo, más aún cuando María me comentó las características del proyecto que pensaba desarrollar el siguiente curso.

La observación concluyó cuando, por motivos de salud, María dejó de acudir al colegio a mediados del curso 1991-92. Tras revisar el material consideré que contenía suficiente información como para permitirme realizar el informe.

Ante la necesidad de compatibilizar horarios y actividades, el primer año observé un grupo de 6° y dos de 8°; al siguiente curso observé a los tres grupos de 7° a los que impartía clases, profundizando en la observación del grupo de 6° del año anterior, a fin de obtener una secuencia de información lo más amplia y completa del mismo.

Mi presencia no suscitó ninguna polémica entre los profesores; a los alumnos, María ya les había informado de lo que se trataba de hacer, solicitando y obteniendo su

permiso; a pesar de ello, volví a explicárselo y confirmé su aceptación en los primeros días de mi estancia. Aun así, les costó algunos días dejar de considerarme como un posible informador de cuanto aconteciese en ella.

Desde mi llegada, me dediqué a observar las situaciones que María protagonizaba en sus aulas, aunque también observé otras situaciones como recreos, charlas entre profesores, reuniones con el asesor de ciencias sociales.

En el aula, me situaba en los lugares libres; procuraba hacerlo desde el final para distorsionar lo menos posible y porque desde allí me era más fácil tener una perspectiva general del aula y de los grupos pasando desapercibido. Para no coartarles con mi presencia, tomaba las primeras observaciones de cada grupo desde mesas aisladas; a los pocos días, superados sus recelos, las tomaba desde otros lugares que me permitían una mayor visión global de la clase, integrándome o situándome muy próximo a algunos de los grupos de trabajo, así recogía datos más concretos y específicos de sus actuaciones.

Recogía notas de cuanto ocurría en las clases; en ellas procuraba anotar fundamentalmente, las actuaciones e intervenciones de María, aunque también traté de recoger datos sobre el contexto en las que éstas ocurrían; cómo estaba el grupo, lo que hacía, cómo se comportaba, las acciones e intervenciones más significativas de los alumnos, sobre los extraños que entraban en el aula, las actividades, sus explicaciones y las reacciones que producían, los instrumentos y modos de evaluación, etc.

En un principio intenté recogerlo todo, pero en realidad, los primeros días bien poco recogí; la dinámica me desbordaba y aunque observaba muchas cosas, no sabía si eran importante como para anotarlas; luego me fui encontrando más suelto y recogía más cantidad. Tras varios intentos, descarté el empleo de la grabadora, ya que el nivel de audición no era muy bueno y me encontraba cómodo con las anotaciones que tomaba.

María me facilitó todo tipo de información complementaria; copias de la información documental que proporcionaba a sus alumnos, se dirigía a mí, sobre todo al principio de mi periodo de observación, para comunicarme o explicarme los motivos de determinadas acciones y algunas opiniones y juicios complementarios que entendía que me podían ayudar a comprender la situación.

Las fuentes de información fueron muy variadas: observaciones de aula; conversaciones informales y entrevistas con la profesora; con otros profesores del Centro, especialmente con los compañeros del Área de Sociales y con los que trabajaban en el Ciclo Superior; conversaciones informales y entrevistas con alumnos de distintos grupos; encuestas; análisis de documentos de diversa naturaleza -PCCs, libros de texto, documentos y materiales facilitados a los alumnos, trabajos, controles y comentarios de texto- y cuatro Memorias de Prácticas de alumnas de Magisterio.

2.5. El tratamiento de la información

En los presupuestos de la investigación se establecía que la recogida de datos, el análisis y el tratamiento tendrían lugar de un modo paralelo; la realidad se encargó de modificarla desde un principio, pues además de la investigación tenía que atender otras actividades. La falta de tiempo para simultanear la investigación con mis actividades docentes, obligó a replantear el calendario inicial y algunos de los presupuestos establecidos en el proyecto.

Generalmente, la información recogida la registraba en el mismo día, pero difícilmente me era posible tratar de realizar el análisis simultáneo de los datos. Eso no impidió que fuese elaborando una primera interpretación de lo que ocurría. Poco a poco fui recogiendo y acumulando abundante documentación, pero era incapaz de encontrar la explicación de muchas de las cosas que ocurrían en el aula, y especialmente de por qué ocurrían. Resultaba difícil encontrar una razón que permitiese descifrar las pautas que orientaban los distintos modelos de actuación que María desempeñó en cada uno de los cursos que observaba el primer año.

Quizás, esto no hubiera ocurrido si hubiésemos podido comentar algunas de las cuestiones que me planteaban más dudas, pero ella tampoco disponía de tiempos libres entre las clases, y cuando encontrábamos un hueco «común», las conversaciones no transcurrían por donde yo hubiese deseado; estaba más interesada en comentar los

detalles e incidencias derivadas de su práctica diaria. Por ello, la explicación no fue tomando forma hasta que efectué un primer borrador del Informe.

Con los dos Informes que elaboré, pretendía describir e interpretar las diferentes situaciones, descartando entrar en valoraciones. En el Informe Previo establecí los ejes vitales en los que pensaba centrarme en el definitivo. Su elaboración me permitió elaborar un marco global desde el que pude interpretar la mayoría de lo observado. Tras pasárselo a María mantuvimos una entrevista que me dejó desconcertado, se limitó a comentarme que se sentía bastante identificada con su contenido y que los aspectos que tocaba en él eran los más significativos e importantes.

Tras ello, redacté el Informe Definitivo. Después de releer varias veces el informe previo y el resto del material, desarrollé un trabajo simultáneo que contemplaba el análisis de la globalidad y de cada una de las partes en que la había fracturado, atendiendo a temáticas y cuestiones que entendía con entidad propia y que consideraba las claves del conjunto. Al principio apenas avanzaba; más tarde empecé a comprobar que las distintas partes iban perfilándose con mucha más nitidez, permitiéndome establecer progresivas inferencias para el marco general, lo que, a su vez, contribuía a dotarme de nuevas perspectivas para seguir interpretando los aspectos específicos.

Siempre traté de atenerme al compromiso adquirido: un espejo donde contemplar su práctica; sin embargo, no se circunscribe exclusivamente a ella, también se refiere a sus compañeros, y a su alumnado. Para ello, interpreté la realidad observada, tratando de explicar por qué ocurría lo que ocurría. En ningún momento valoré su enseñanza y sus actuaciones, al menos desde la perspectiva de comparar su enseñanza, las ideas que la sustentan y sus resultados con unos esquemas e ideas preestablecidas de antemano.

El Informe se pensó como un documento abierto al análisis y al debate, sobre todo para María, con la que espero compartir muchas horas de debate y trabajo, pero también para aquellos que puedan sentirse reflejados en él, que discrepen con la realidad que se ha tratado de reflejar, o que estén en acuerdo o desacuerdo con la interpretación que de esa realidad se hace en el documento.

3. Las conclusiones

Como la investigación se enfocó desde dimensiones que llevan a comprender la escuela, la enseñanza y las conductas del profesorado y del alumnado de una manera más heterodoxa de la tradicional, las conclusiones se agrupan las conclusiones en dos ámbitos: el centro y el profesorado de sociales.

3.1. La toma de decisiones curriculares y educativas en el marco escolar

La investigación desmonta la idea de los centros escolares como instituciones sólidamente reglamentadas y organizadas, con una estructura y planificación uniforme que orienta las acciones individuales del profesorado hacia la consecución de unos objetivos eminentemente instructivos, que entrelazados, desembocan en otros educativos; esta situación, apenas se cumple ya que constituyen un contexto institucional poco favorable a los cambios que se propician desde la LOGSE.

En parte se debe a que su organización compleja y multidimensional permite que los miembros y procesos que las integran se adecúen a lo establecido sólo en lo formal, desarrollando una débil articulación pedagógica. Así, la presencia de una fuerte estructura burocrática impide el desarrollo de una estructura de relaciones pedagógicas internas que desarrolle una cultura de colaboración entre el profesorado.

En los centros escolares confluyen profesores y profesoras que están allí para instruir y educar, pero no tienen valores homogéneos y coincidentes de esas actividades, siendo, en algunos casos, contradictorios. Están en ellos por diferentes circunstancias, que al igual que sus expectativas inmediatas y futuras, se ven condicionadas por factores de carácter administrativo. Al margen de las razones particulares o administrativas por las que están en un determinado centro, ciclo o área, se encuentran ante unos proyectos educativos con los que apenas se sienten vinculados; sin participar en las decisiones curriculares adoptadas, mantienen prácticas profesionales que evidencian distintas concepciones y significados educativos.

El consenso es vital, pero difícil de conseguir. Antes de aplicar la LOGSE, era fácil lograrlo en algunas cuestiones claves; el curriculum se entendía de una manera uniforme y se estructuraba en función de una determinada editorial que unificaba los criterios; en la actualidad, con mayor capacidad de decisión, resulta más difícil establecer el consenso sobre su empleo y sobre la naturaleza del conocimiento. Además, la administración no favorece la búsqueda y creación de espacios y tiempos de encuentro para lograrlo; el profesorado, consciente de los esfuerzos que tendría que realizar para sacar adelante los proyectos de centro, no parece dispuesto a «gastar» su tiempo extra en esfuerzos complementarios en un trabajo sin recompensa económica ni profesional por la administración.

Aunque la solución oficial para las discrepancias y la homogeneización de los centros pasa por la elaboración del Proyecto Curricular de Centro - PCC- y el fortalecimiento de sus estructuras organizativas, la investigación evidencia que ninguna de las dos ha obtenido el resultado que se les atribuyó.

El PCC, se reduce a un mero trámite burocrático-administrativo y sólo unos pocos se preocupan de constatar la validez y grado de cumplimiento del documento. Para la mayoría, la mera existencia del proyecto formal parece garantizarles su desarrollo, sin reparar que responde a una mera declaración de intenciones ideológico-educativas de un grupo reducido -el equipo directivo-, o de un grupo homogéneo en sus valores y creencias educativas, convencido de la necesidad de planificar la enseñanza. Persiste la idea clásica del proyecto curricular, un documento técnico-burocrático con función administrativa, y no como una hipótesis de trabajo y de acuerdo conjunto a desarrollar, concretar y revisar.

Aun cuando el PCC debe constituir el elemento de unión entre la práctica educativa del profesorado, se convierte en un documento vacío de significados educativos comunes, al que cada profesor le otorga su propio significado, interpretándolo y aplicándolo desde formas y perspectivas diferentes y, sobre todo, desde la más completa individualidad. Como consecuencia, a medida que las prácticas de enseñanza y las experiencias docentes son menos compartidas, la revisión del proyecto resulta una actividad sin sentido que sólo contribuye a reforzar el grado de «*independencia*» del profesorado.

Esto generaliza una práctica que interfiere negativamente en el trabajo docente, puesto que la enseñanza se desarrolla como un sumatorio de actuaciones individualizadas reducidas al marco del aula y limitadas al marco exclusivo y excluyente de un profesor y su grupo de alumnos. Dificulta el desarrollo de temas comunes en los que aportar los conocimientos e instrumentos necesarios para el desarrollo del alumnado, favoreciendo el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje puntuales y descontextualizadas. Además, sin un eje común de encuentro, las interferencias entre estilos de enseñanza originan situaciones conflictivas entre el alumnado, e incluso entre el profesorado: organización de tareas, de estructura de aula, de disciplina, etc.

La escasa confluencia de visiones pedagógicas refuerza las relaciones internas entre los miembros de los subgrupos, reafirmando las ideas particulares de los mismos, impidiendo a los grupos más innovadores avanzar en el desarrollo de su proyecto. En suma, se amplía la fractura y el abismo entre ellos.

El principal requisito para favorecer el cambio educativo reside en la capacidad de los centros escolares para generar y desarrollar una «*cultura de la colaboración*» que transforme tanto a los individuos y a la organización, como las estructuras de interacción. Cuando ésta no se da y los cambios se producen sólo formalmente como consecuencia de las imposiciones de la administración o de algún grupo, su implantación es bastante débil y la característica de los centros escolares será la desarticulación y la inestabilidad educativa.

Es fundamental que el centro escolar tenga el protagonismo en la toma de decisiones curriculares; pero para que esto pueda llevarse a efecto con garantías, deben contemplarse actuaciones muy concretas; resulta imprescindible capacitar al profesorado para hacer frente a las nuevas tareas y responsabilidades derivadas de sus nuevas funciones; además, los centros deben disponer de suficientes apoyos que garanticen y faciliten la información y la comunicación entre el profesorado, recursos, materiales y una estructura organizativa dinámica y flexible que se adapte a las demandas que el cambio curricular va produciendo.

En síntesis, el cambio educativo es una tarea colectiva de la totalidad, o de una parte importante de la organización de un centro, que implica mejorar la actividad en las aulas y la dimensión organizativa. Radica en la calidad de la actividad educativa que tiene lugar en el aula, y es difícil de lograr sin cambios en las condiciones organizativas que influyen en ella, ya que es un largo proceso en el que toda la organización debe aprender y desarrollar nuevos modos de pensar y actuar, un proceso que permite modificar su propia cultura, capacitándolo - como organización- para emprender procesos cotidianos de mejora.

3.2. El contexto específico del profesorado de Ciencias Sociales

La investigación confirma la idea de que la manera en la que el profesorado percibe y define las ciencias sociales tiene gran trascendencia en las decisiones que adopta sobre el currículum y en las características de su enseñanza. Cuando el profesorado reflexiona sobre el para qué se enseña ciencias sociales, está estableciendo un qué enseñar y el cómo enseñarlo; esto significa que, el para qué y el qué se enseña de las ciencias sociales son aspectos directamente asociados e inseparables de las maneras que se sigan durante su enseñanza.

Las concepciones del profesorado sobre las ciencias sociales están profundamente relacionadas con sus antecedentes, creencias y conocimientos familiares y académicos, y los modelos pedagógicos que aplica en sus aulas, están directamente relacionados con sus concepciones sobre la materia a enseñar.

Debemos relativizar el peso y la influencia concedida a las normativas oficiales y al libro de texto, dado que el profesorado de ciencias sociales aporta a su experiencia docente unas categorías conceptuales -«*imágenes mentales*»- que inspiran la mayoría de sus acciones guiándolo en una determinada dirección y modelo en el momento de concebir la naturaleza y característica del conocimiento social que ha de desarrollar con su alumnado.

Aunque las investigaciones dibujan un panorama pesimista sobre la dificultad de establecer una definición consensuada de las ciencias sociales entre teóricos y prácticos, así como entre los mismos prácticos, se puede interpretar positivamente la situación. La misma disparidad de criterios sobre su significado, permite trabajar conjuntamente con ellos para que se modifiquen algunos de los significados menos «*educativos*», en detrimento de los exclusivamente «*instructivos*».

Interesa subrayar una circunstancia importante en el modelo de «*profesor renovador*», y es la de que a medida que adquiere experiencia, se inclina por esta tendencia, mientras que en los primeros años de su docencia, se ajusta a otros modelos que responden a los modelos en el que se ha formado.

La reconstrucción que este tipo de profesor realiza sobre el sentido y significado de las ciencias sociales, constituye una consecuencia derivada de factores ideológicos previos a su formación inicial y de factores que se consolidan durante el desarrollo de la experiencia y práctica. En consecuencia, el profesorado elabora una teoría personal sobre el sentido y el significado de las ciencias sociales en la enseñanza que le permite afrontar su enseñanza desde una perspectiva diferente a la tradicional, y que le garantiza una cierta capacidad para cambiarla y transformarla en lo sucesivo.

3.2.1. El significado atribuido al currículum de ciencias sociales

Entre las razones que impulsan al profesorado a discrepar del currículum oficial introduciendo modificaciones sustanciales, o a diseñar y aplicar otros nuevos, la más decisoria reside en la capacidad de elaborar una teoría personal educativa -TPE- sobre las ciencias sociales y sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Esta TPE tiene influencia sobre la naturaleza y características del conocimiento social que el profesorado desarrolla en su enseñanza; a medida que aumenta su protagonismo en la toma de decisiones sobre la selección y estructura del conocimiento del currículum, el conocimiento y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje adquieren mayor independencia y autonomía con respecto a lo que se ha considerado el conocimiento y la práctica habitual en el área. Sobre la naturaleza del conocimiento social del profesorado, se observan dos circunstancias importantes. Cuando se libera de la hege-

monía del libro de texto, la naturaleza del conocimiento social que desarrolla difiere progresivamente del modelo de conocimiento académico formal, reemplazándolo por un tipo de conocimiento que se presenta de una manera menos rígida y preestablecida; un conocimiento más abierto, menos definido, que está por construir siendo los alumnos quienes lo hagan; además el conocimiento toma una dimensión multidisciplinar que desborda el rígido marco de las disciplinas sociales.

Sobre la práctica educativa, se observa que su desarrollo adquiere una clara correspondencia con la naturaleza del conocimiento y que, a medida que esto ocurre, se producen situaciones muy distintas a las tradicionales -control, disciplina, ritmo de aprendizaje, organización del aula, etc- que se afrontan desde planteamientos diferentes a los tradicionales.

3.2.2. La planificación en la enseñanza de las ciencias sociales

El profesorado de ciencias sociales suele partir de un curriculum común que unifica sus criterios, pero cuando lo lleva al aula se traduce en prácticas diferentes. Esto confirma la fractura entre teoría-práctica que se da en la mayoría del profesorado, es decir entre el curriculum y la enseñanza, demostrando que aunque la forma en que el profesorado planifica el curriculum de ciencias sociales varía considerablemente, todos tienen alguna idea mental de lo que pretenden lograr en sus clases.

Se manifiesta que el estilo de la planificación está directamente relacionado con la experiencia y la concepción del profesorado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que la planificación, ya sea entendida como fractura o puente entre la teoría y la práctica, presenta dos claras manifestaciones: cuando se considera que la construcción y desarrollo del curriculum es una competencia profesional que le incumbe directamente, la planificación constituye un aspecto importante de la enseñanza, actuando como una construcción ideal que le sirve de referencia en el desarrollo cotidiano de su enseñanza; cuando se deja el diseño del curriculum en otras manos, también se deja su planificación y consiguiente desarrollo.

En el primer caso, la planificación contribuye a desarrollar el nivel de reflexión y capacidad teórica, que se traduce en una práctica más reflexiva; el curriculum se convierte en una idea o proyecto a desarrollar, a corregir y perfeccionar, en función del desarrollo, transformándose el cuerpo de conocimientos de las ciencias sociales, en estrategias de curriculum y de enseñanza para un grupo concreto de alumnos. En el segundo caso, los libros de texto deciden el conocimiento, su orden y estructura, la planificación y la forma de enseñanza; originan una práctica menos reflexiva, inalterable e impersonal que no contempla las características específicas de los grupos y repite modelos de enseñanza-aprendizaje reducidos a la adquisición y reproducción del conocimiento seleccionado en el texto.

Frente a la difundida idea de la planificación formal -documento escrito-, hay profesores que siguen una planificación informal, exclusivamente mental, que abarca amplias secuencias de tiempo agrupadas en torno a dos ejes fundamentales: las actividades y tareas, y los contenidos; es un modelo que concede un amplio margen de maniobras en su desarrollo, en el que no se diferencian las fases educativas. Esta concepción de la planificación da un amplio grado de seguridad y confianza, ya que permite ordenar la complejidad de lo que ocurre en el aula, especialmente cuando se «repiten» las propuestas de trabajo ensayadas en cursos anteriores, pues, el dominio de las situaciones permite avanzar en nuevas direcciones no exploradas en ocasiones anteriores.

Es cuestionable la idea de un único modelo de planificación escolar centrado en la determinación de los objetivos como la primera y principal actividad del proceso y del que se infiere que el profesorado conoce lo que se deriva y espera de ellas. Todo indica que se comienza la planificación pensando en las actividades y en el alumnado, y que durante su puesta en práctica, se modifica por múltiples razones, sobre todo, cuando se perciben dificultades o se considera que hay mejores maneras de atraerlo que las planteadas.

En consecuencia, frente a la idea de la planificación como documento, interesa extender la idea de la planificación como una actividad mental, que implica una auténtica reflexión profesional articulada en torno a dos circunstancias: la

planificación mental tiene la función de un ensayo general del curso o del tema que se va a trabajar, y la reflexión interna se establece desde la revisión de lo que ha ocurrido anteriormente en ocasiones similares.

4.2.3. *Las estrategias en la enseñanza de las ciencias sociales*

En la investigación, el modelo de enseñanza que se aplica contempla la actividad del alumnado como un factor necesario e imprescindible para que se produzca un auténtico aprendizaje. Ahora bien, la interpretación que se hace de la actividad es muy amplia, y no se reduce al mero hecho de aprender; la idea de la actividad lleva a incluirla y a aplicarla, incluso desde el primer momento de la toma de decisiones curriculares. No obstante, es evidente que esta idea se desarrolla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, básicamente, a través del carácter de las estructuras de tareas y de participación social que se desarrolla en las clases.

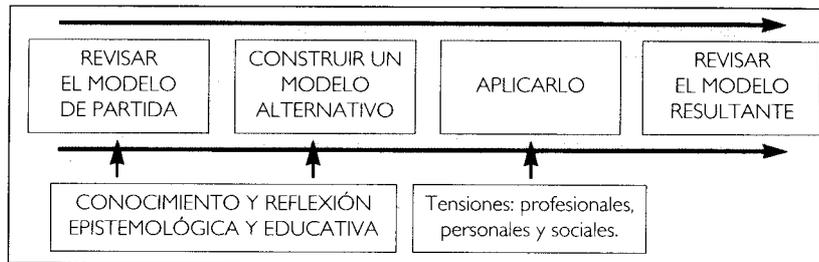
Lo característico de las tareas planteadas, es que con ellas se pretende que el alumnado desarrolle actividades de carácter reflexivo; esto produce un modelo educativo que le da un amplio margen de responsabilidad, confiando en que sabrá aprovecharlo. Por ello, distribuye las tareas del proceso de enseñanza-aprendizaje en dos etapas claramente diferenciadas y asimétricas en el tiempo, que se corresponden con las etapas de preparación y de realización; etapas que no son rígidas, sino adaptables a las características del curso, del grupo, de los contenidos y de las actividades a realizar.

Se pone así de manifiesto el peso y la incidencia de la experiencia inmediata y de la teoría personal educativa, sobre la práctica docente. Los buenos resultados obtenidos con un método animan a tratar de obtenerlos de nuevo, aunque en ocasiones no se tenga en cuenta que el contexto de enseñanza-aprendizaje en el que tuvieron lugar haya variado. Igualmente, se hace una fuerte apuesta porque la estructura de participación social del aula sea diferente, manteniéndola hasta el límite de las posibilidades; sin embargo, cuando esa estructura -al igual que ocurre con la estructura de tareas- no es desarrollada por la mayoría de profesorado del curso y del ciclo, origina una constante fuente de tensiones. Decidir las estructuras de tareas y de participación es una de las tareas más difíciles que debe adoptar el profesorado; en lógica, ambas deben estar correlacionadas, además de sintonizar con sus teorías educativas. Cuando así ocurre y se hace de forma consciente, se ha llegado al firme convencimiento de que siguiendo las clásicas y habituales en el área, sólo se consigue un tipo de aprendizaje de las ciencias sociales que no se considera válido.

En síntesis, el desarrollo de modelos alternativos en la enseñanza de las ciencias sociales, constituye un largo e intenso proceso de desarrollo profesional que pasaría por varias etapas (ver cuadro).

Aunque la correcta orientación de los modelos no garantiza el éxito total en su enseñanza, su diseño y aplicación se convierte en una precondition necesaria. Para acometer este proceso, se necesita contar con un profesional con un elevado compromiso ideológico, dispuesto a «*situarse en la frontera*» (Hargreaves, 1995), que es donde, metafóricamente, se sitúa el profesorado que decidido dar ese paso, pues entra conscientemente en un campo repleto de ambigüedades y riesgos, más profundos que los que existen en el modelo educativo en el que se ha acostumbrado a vivir.

Ambigüedades y riesgos que en lo fundamental, responden a factores y dimensiones de características y dimensiones: **epistemológicas**, en cuanto que le exigen una profunda revisión y cuestionamiento de sus creencias y conocimientos formalmente adquiridos; **didácticas**, porque la revisión epistemológica exige la complementaria revisión de su aplicación a la educación, y este sí que constituye un campo difícil de modificar y transformar por la multitud de elementos que incluye, y **sociales**, porque para avanzar en esas nuevas ideas tendrá que enfrentarse y vencer a multitud de personas: compañeros, alumnos, padres y administración, lo que no es una tarea fácil.



Referencias bibliográficas

BLANCO, N. (1992): Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia, estudio de un caso. Tesis Doctoral [inédita. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar](#), Universidad de Málaga.

BROPHY, J. (Ed.) (1993): Advances in Research on Teaching. Case studies of teaching and learning in social studies (Vol. IV). Greenwich: Jai Press.

CARRETERO, M.; POZO, J.I. Y ASENSIO, M. (1989): La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid: Visor.

FULLAN, M. (1991): The New Meaning of Educational Change, (2ª Ed.). London: Cassel.

GUIMERA, C. (1992): Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria. Tesis Doctoral inédita, [Dpto. de Historia](#), Estudio General de Lleida: Universidad de Barcelona.

HARGREAVES, A. (1995): La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. KIKIRIKI Cooperación Educativa, n° 35, pp 49-61.

PAGES, J. (1995): Proyecto docente. Documento sin publicar.

SMITH, F.R. Y Cox, C.B. (1969): News Strategies and Curriculum in Social Studies, Chicago: Rand McNally.

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1986): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

WHITE, J.J. (1986): An Ethnographic Approach, en CORNBLETH, C. (Ed.): An Invitation to Research in Social Education, (51-78), NCSS, Bol. n° 77.

Notas

(I) María es el seudónimo de la profesora; a ella y a sus alumnos quisiera agradecer todas las facilidades que me brindaron.