

# **DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, CURRÍCULUM Y CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO**

---

Jesús Estepa Giménez  
Consuelo Domínguez Domínguez  
*Universidad de Huelva*

Desarrollar el currículum es en la actual reforma educativa una tarea profesional asignada al profesorado, lo que está provocando entre amplios sectores del mismo un gran desconcierto ante esta nueva exigencia para la que no se siente formado y en muchos casos motivado. No cabe duda que elaborar el currículum entraña afrontar multitud de situaciones problemáticas, como la concreción de unas finalidades educativas, la delimitación del conocimiento escolar con unos criterios claros y coherentes en relación con su selección, secuenciación y organización; el diseño de actividades que faciliten la enseñanza-aprendizaje de los contenidos, etc. Este nuevo rol del profesorado como diseñador del currículum ha sido asumido sólo por sectores minoritarios del profesorado de Educación Primaria y Secundaria de nuestro país desde planteamientos alternativos a la escuela tradicional, aunque tiene unos referentes históricos que se remontan a principios del siglo XX y en nuestro país desde la década de los 60 se asumió por los Movimientos de Renovación Pedagógica. De ahí la proliferación de libros de texto y materiales curriculares que pretenden en el mejor de los casos orientar y apoyar a este profesorado en su labor, cuando no liberarlo totalmente de esta tarea profesional dejándola en manos de las empresas editoriales.

La Didáctica de las Ciencias Sociales, al ocuparse de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tiene sin duda en el currícu-

lum, su diseño y desarrollo un extraordinario campo de experimentación e investigación. La temática de este simposio se centra precisamente en el currículum de Ciencias Sociales, proponiendo la reflexión sobre su actualización en cuanto a la selección de los contenidos y las finalidades ante los nuevos retos que nos planteamos aprovechando el nuevo siglo que se avecina. Desde esta perspectiva, la presente comunicación pretende ser una reflexión sobre el papel de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la vinculación de los procesos de diseño, desarrollo, experimentación y evaluación del currículum de Ciencias Sociales con los procesos de formación inicial y permanente del profesorado, estableciendo la necesidad de relacionar la investigación didáctica, el desarrollo curricular y el desarrollo profesional.

## **La Didáctica de las Ciencias Sociales y el currículum**

El reciente debate sobre la enseñanza de las humanidades ha puesto de nuevo de manifiesto la importancia que se da al currículum como instrumento para cambiar las prácticas educativas. De este modo, cuando la Ministra Esperanza Aguirre pronunció su discurso ante la Real Academia de la Historia en octubre de 1996, el problema que planteó en relación con la necesidad de reformar la enseñanza de la Historia, tenía dos vertientes marcadamente definidas.

Señalaba entonces que con el nuevo currículum de Primaria y de la ESO, los jóvenes salían del ámbito escolar obligatorio sin saber quién era Julio César, Felipe II o las Cuevas de Altamira, y al mismo tiempo afirmaba que la historia de España había perdido la visión unitaria con el desarrollo que del currículum propuesto por la LOGSE habían llevado a cabo las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa. Ello implicaría, pues, que en la anterior EGB y BUP sí se adquirían tales conocimientos, pero ¿dónde están las pruebas de lo que se enseñó? ¿de cómo se enseñó? ¿y de lo que aprendieron los alumnos? Y, por otra parte, ¿qué evidencias tenemos de que con el actual currículum no se enseñen tales contenidos?

Como señala Thornton (1990), ante un proceso de reforma del currículum de Ciencias Sociales en Estados Unidos semejante al que nos estamos refiriendo en nuestro país, la escasez de investigaciones existentes no nos permite saber lo que ocurre realmente en las clases con el currículum oficial, de manera que "los objetivos oficiales y la práctica son con frecuencia dos mundos diferentes", poniendo en duda que los nuevos currícula y materiales de instrucción den como resultado una mejora generalizada de la enseñanza y el aprendizaje. Esta escasez de información sobre la práctica del currículum de Ciencias Sociales, puede constatarse en revisiones sobre la investigación realizadas en ese mismo país por Armento (1991), o en el nuestro por Pagés (1997), o más recientemente por Travé (1998), vacío que no es exclusivo de nuestra Área de Conocimiento, como puede comprobarse, por ejemplo, en el campo de la Didáctica de las Ciencias Experimentales en el reciente estudio de Gil y otros (1998), o de forma genérica en el estado de la cuestión de la investigación sobre el profesorado realizado por Barquín (1995).

Entendemos, pues, que tales afirmaciones se hacían sin el aval de la investigación didáctica, y sin conocer en profundidad el resultado de las evaluaciones sobre la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria realizadas por el INCE, que no han sido publicadas hasta 1997 y 1998, respectivamente, y no muestran con claridad el fracaso que se vaticinaba por el MEC. Así, en dicho diagnóstico oficial se señala que el rendimiento global de los alumnos de 16 años es significativamente superior en Matemáticas, Geografía e Historia y Ciencias Naturales con el actual sistema educativo, regulado por la LOGSE, que con el anterior, basado en la Ley General de Educación, si bien ocurre al contrario en Lengua y Literatura y en comprensión lectora. Sin embargo, cuando se presentó tal informe, la Ministra insistió hasta tal punto en los aspectos negativos, que parecía estar más interesada en instrumentalizar políticamente las deficiencias del actual sistema educativo que en ayudar a corregirlas. No obstante, no tratamos aquí ni de valorar las técnicas empleadas por el INCE para realizar tal diagnóstico, ni el peso político que puede tener esta evaluación del nuevo sistema educativo (no debe olvidarse que el Partido Popular no sólo votó en contra de la promulgación de la LOGSE, sino que anunció su voluntad de modificarla cuando llegara a detentar el gobierno de la nación), sino de poner de manifiesto la relevancia que se da al currículum como eje vertebrador de cualquier reforma educativa, aunque consideremos la que actualmente se está dinamizando más como una contrarreforma, con el significado que le dieron los protestantes a la propiciada por la Iglesia Católica en el siglo XVI. En este sentido, entendemos que la Didáctica de las Ciencias Sociales debe realizar análisis e investigaciones sobre el currículum con independencia del partido en el poder, porque

como disciplina académica es parte de su objeto epistemológico, de tal manera que no se trata de legitimar tal o cual opción política sino de tratar de valorar qué currículum de Ciencias Sociales puede contribuir de forma más eficaz al desarrollo del conocimiento social del alumnado y al desarrollo profesional del profesorado, si bien tal cuestión implica tal diversidad de opciones, no neutrales políticamente, que algunos creen por ello que no existen en la Didáctica de las Ciencias Sociales finalidades compartidas que puedan resultar operativas para definirla como una auténtica disciplina (Rozada, 1997).

Queremos insistir, no obstante, en que para nosotros el análisis precedente sobre la reforma educativa es un ejemplo del excesivo peso concedido al currículum por la administración educativa en el cambio de la práctica profesional de la enseñanza, por ello entendemos que la Didáctica de las Ciencias Sociales no debe caer en el mismo error. Los últimos análisis consultados sobre esta reforma de nuestro sistema educativo (Coll y Porlán, 1998; Martín, 1998; Gil y otros, 1998; Merchán, 1998) confluyen en que la ausencia de una amplia y efectiva participación del profesorado en las etapas determinantes del proceso constituye su aspecto más criticable. Aunque no sea el único, este aspecto está sin duda en la raíz del desapego, la indiferencia o el rechazo de determinados sectores del profesorado hacia el nuevo marco legal y normativo, ya que sin los profesores se puede cambiar la ley, pero no la escuela (Coll y Porlán, 1998). Por tanto, la Didáctica de las Ciencias Sociales debe continuamente plantearse que sus propuestas sobre el diseño y desarrollo del currículum pueden resultar meras elucubraciones teóricas, y lo que es más grave, no redundarán en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del conocimiento social, si no van acompañadas

también de nuevas propuestas que mejoren la formación inicial y permanente del profesorado que, en definitiva es quien va a desarrollar el currículum de Ciencias Sociales.

## El papel del profesorado en el desarrollo del currículum

Desde esta perspectiva, si bien la investigación didáctica padece un evidente retraso frente al de otras ciencias y tecnologías, su desfase no es de tal magnitud, como para continuar haciendo propuestas curriculares con intención de transformar la práctica educativa sin tener en cuenta al profesorado. De este modo, está plenamente asumida por la comunidad investigadora la evidencia de que en cualquier contexto, en cualquier situación educativa, el currículum es moldeado y modificado por las decisiones que, consciente o inconscientemente, toma el profesor. Thorton (1992), por ello, considera al docente como un controlador (*gatekeeper*) del currículum, que toma decisiones para planificar su desarrollo y llevarlo al aula, incluso cuando se guía exclusivamente por el libro de texto, observando que frecuentemente los profesores interpretan el currículum de forma diferente a sus creadores. *Así, la razón oficial de los estudios sociales es educar ciudadanos que piensen y sean humanitarios. Sin embargo, la práctica de muchos profesores sugiere una definición de la materia que no va más allá de la mera transmisión de información derivada de la historia, la geografía y las ciencias sociales, para fines de socialización según la escuela existente y las normas sociales.*

Es precisamente este abismo entre el diseño del currículum y el desarrollo del currículum el que puede comprobarse incluso en nuestra experiencia profesional. Así, por ejemplo, nuestros alumnos en prácticas de Magisterio y CAP, nos señalan en sus infor-

mes las dificultades que encuentran en los centros en sus tareas de planificación de sus clases para poder encontrar los materiales curriculares de apoyo que ha enviado a tales centros la propia Administración educativa, lo que pone de manifiesto que ésta tiene graves dificultades para interesar al profesorado en el desarrollo del currículum con una cierta autonomía del libro de texto.

Si entonces son los libros de texto los que desarrollan el currículum y el profesor, indirectamente, al seguir uno u otro, tendríamos que llegar a la conclusión de que el currículum oficial se ha desarrollado en cuanto a la selección, organización y secuenciación de los contenidos de la forma más tradicional, porque en los de Primaria, la globalización es en la mayoría de los casos inexistente, y en cuanto al Área de Conocimiento del Medio, puede apreciarse también con frecuencia, la separación radical no sólo entre los contenidos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, sino dentro de éstas últimas, entre Geografía e Historia. En la etapa de la ESO, puede constatarse con mayor radicalidad lo que señalamos, de modo que los criterios para la selección, secuenciación y organización de los contenidos son puramente disciplinares ¿para qué se estableció entonces en el currículum de la Educación Primaria el Área de Conocimiento del Medio ¿y en la Educación Secundaria, el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia? Si la política de las editoriales de mayor aceptación entre el profesorado se ha decantado en este asunto por un desarrollo del currículum en esta orientación y rechazan, en general, propuestas más innovadoras porque consideran que no tienen mercado como para ser rentables, ¿no será que el currículum va por delante de lo que la mayoría del profesorado sabe, quiere y puede hacer?

Puede ser que estemos en peligro de caer en lo que Tonucci (1990) ha denominado *la paradoja italiana*, al indicar que ese país

desde 1974 hasta hoy se ha dotado de un corpus de leyes en el campo de la educación que lo sitúan entre los estados más avanzados de Europa, y no obstante su práctica educativa sigue siendo una de las más bajas y su formación del profesorado se halla seguramente en el último lugar europeo. El análisis que realiza nos parece sumamente sugerente para la problemática que aquí abordamos, ya que afirma que la institución escolar no ha cambiado nada porque se ha dejado completamente al margen de este proceso de transformación a los profesores, de modo que todas las reformas, a menudo muy innovadoras, han sido acogidas inicialmente con cierto recelo, para luego ser digeridas de alguna forma, asimiladas, neutralizadas y reducidas a novedades formales que la praxis habitual podía integrar.

En esta misma orientación, y como ya señalamos en otro trabajo en relación con los proyectos curriculares de Ciencias Sociales (Estepa, 1998a), éstos se han convertido en muchos casos en una obligación administrativa más, ya que no basta con proclamar la autonomía de los centros y profesores, para que éstos asuman tal tarea como una manera de facilitar el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la práctica docente, en virtud de la promulgación de un currículum abierto y flexible. De este modo, que, como reconoce Martín (1998), todavía es muy frecuente en relación con la elaboración de estos proyectos, atenerse a propuestas ofrecidas como modelo por la Administración o sobre todo por las editoriales, que hasta entregan en disquete de 3.5 los documentos totalmente elaborados, quedando la tarea de confección de los mismos, relegada a grupos o equipos de profesores minoritarios, que podemos calificar de contrahegemónicos y alternativos. Y es que, como afirma Merchán (1998), un currículum flexible, aún siendo una condición necesaria, no es suficiente para garantizar por sí

sólo la adecuación del currículum ya que, en última instancia, ello requiere una mayor implicación del profesorado.

## A modo de conclusión

La Didáctica de las Ciencias Sociales, pues, tiene como objeto epistemológico los procesos de enseñanza-aprendizaje del contenido propio de las disciplinas sociales, el currículum tiene un papel vertebrador en tales procesos, pero el profesor es una pieza fundamental en el desarrollo y mejora de tales procesos. Desde esta perspectiva, el problema es definir qué conocimiento profesional debe tener este profesor para lograr esa mejora, qué papel cabe a la didáctica específica para facilitarla y cómo podemos contribuir a su desarrollo profesional (Estepa, 1998b). Sin entrar a concretar la naturaleza, fuentes, características y organización de este conocimiento y las estrategias formativas más adecuadas para que sea adquirido por el profesorado (véase Ávila, 1998), sí parece desprenderse de nuestro análisis que éste no se adquiere sólo por la difusión de un currículum coherente, fundamentado en investigaciones rigurosas de carácter epistemológico, didáctico, psicológico o sociológico, o por la edición de unos materiales curriculares que sirvan como un recurso que dándole ideas y evitándole trabajo, no supla su tarea profesional como responsable de planificar, desarrollar y evaluar el currículum de sus alumnos.

Para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje es necesario tener un enfoque sistémico porque son muchas las variables que inciden y muy complejos los procesos que se desarrollan, pero en todo caso, la formación del profesorado es una clave fundamental que en ningún caso puede minimizarse. Entendemos, pues, que debemos concentrar nuestro esfuerzo do-

cente e investigador en la formación inicial y permanente del profesorado, considerando fundamental demostrar la necesidad de que la formación de los maestros tenga rango de Licenciatura y de que definitivamente exista una formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En el primer caso, porque si la Administración educativa realmente cree en la autonomía curricular de los centros y profesores, con los actuales planes de estudio y en tres años es muy difícil que el profesorado adquiera los conocimientos mínimos para ejercer ese nuevo rol. En cuanto a la enseñanza secundaria, porque no ha existido ninguna formación inicial del profesorado (el CAP no puede decirse que lo sea), ni se ha aplicado más que experimentalmente el Real Decreto 1692/1995 sobre el Título Profesional de Especialización Didáctica, ni la Orden de 26 de abril de 1996 donde se concretaba el plan de estudios. Incluso puede decirse que estamos en este momento en un bloqueo de este intento de regular la formación inicial de este profesorado, intento muy restrictivo en el que no se considera esta formación de manera reglada e integrada en las titulaciones de las licenciaturas de las ciencias de referencia, como solicitó en su día la Comisión XV. Se está generalizando, pues, la implantación del nuevo currículum para la Educación Secundaria sin existir un plan de formación del profesorado para desarrollarlo.

Es cierto, no obstante, que la mayor parte del profesorado de ambas etapas educativas es ya estable porque es funcionario y su edad media es lo suficientemente baja como para que esté en el mismo el mayor peso del desarrollo de la educación en nuestro país, ello nos remite al otro gran reto, el de la formación permanente, en el que sin duda las Didácticas Específicas podrían incidir, al menos, a través de la formación de formadores (también aquí las ex-

pectativas cada vez son más sombrías) y el trabajo con grupos de profesores interesados en la innovación e investigación educativa. Sin embargo, debemos perseverar en nuestra denuncia ante la sociedad en la negativa sistemática de la universidad española en considerar las necesidades del sistema educativo y la formación profesional del profesorado de secundaria, demostrando al mismo tiempo con la calidad de nuestra docencia e investigación el papel que tiene el profesorado en cualquier proceso de mejora de la calidad de la enseñanza y la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del mismo.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ARMENTO, B. J. (1991): "Changing conceptions of research on the teaching of social studies." En SHAVER (ed.) *Handbook on research on Social Studies teaching and learning*. National Council for the Social Studies, New York. 185-196.
- ÁVILA, R. M. (1998): *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- BARQUÍN, J. (1995): "La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España (1)." *Revista de Educación*, 306. 7-65.
- COLL, C. y PORLÁN, R. (1998): "Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española". *Investigación en la escuela*, 36. 5-29.
- ESTEPA, J. (1998a): "Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula." En G. Travé y F.J. Pozuelos (eds.) *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Universidad de Huelva. 61-78.
- ESTEPA, J. (1998b): "El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales." *Investigación en la escuela*, 35. 43-52.
- GIL, D., FURIÓ, C. y GAVIDIA, V. (1998): "El profesorado y la reforma educativa en España." *Investigación en la escuela*, 36. 49-64.
- MARTÍN, E. (1998): "El papel del currículo en la reforma educativa española." *Investigación en la escuela*, 36. 31-47.
- MERCHÁN, J. (1998): "El papel del profesorado en la determinación de contenidos." *Investigación en la escuela*, 34. 25-35.
- PAGÈS, J. (1997): "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales." En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Díada, Sevilla. 49-86.
- ROZADA, J.M. (1997): *Formarse como profesor*. Akal, Madrid.
- THORNTON, S.J. (1991): "¿Hemos de enseñar más Historia?" *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3-4. 55-60.
- THORNTON, S.J. (1992): "Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase" *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5. 67-74.
- TONUCCI, F. (1990): *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Graó, Barcelona.
- TRAVÉ, G. (1998): *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva.