

Concepciones, creencias, teorías implícitas y formación del profesorado en Historia

Pablo Antonio Torres Bravo*

Introducción

El pensamiento del profesor es un elemento clave de la transposición didáctica y de la construcción del conocimiento. El artículo aborda la necesidad de realizar la formación del profesorado desde sus propias concepciones, creencias y teorías implícitas, enraizarla en la explicitación y cuestionamiento de su pensamiento curricular y su imagen personal del conocimiento histórico, contrastado con la práctica, si se pretende conseguir un profesorado reflexivo e investigador en el aula. Se realiza un breve análisis de la situación del profesorado de educación secundaria obligatoria en España respecto de su formación como didacta, y se propone que esa formación debe estar vinculada más directamente a la epistemología de la Historia y a su enseñanza práctica que a unas teorías didácticas y de enseñanza-aprendizaje de difícil traslación al aula.

El profesor es clave en la transposición de los saberes

La enseñanza de la Historia en Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) —alumnos de 12 a 16 años— está en un momento relevante, caracterizado por un amplio debate epistemológico consecuencia de la actual reforma educativa que pretende adaptar las enseñanzas a la diversidad de criterios de una sociedad plural y democrática. Para profundizar en el cambio debemos partir de cuatro factores de la construcción escolar del conocimiento:

- a) El contexto sociocultural. Es una variable determinante, ya que el conocimiento es a la vez un producto social e individual. El medio sociocultural aporta un conjunto

* Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

de estructuras de significados para el aprendizaje a través de los cuales las personas dan forma a sus experiencias directas o intermediadas. El currículo es una construcción social que se configura y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales que deciden sobre lo que se considera conveniente que las nuevas generaciones conozcan y aprendan.

b) La ciencia de referencia, que aporta un amplio abanico de conocimientos científicos de entre los cuales se seleccionan y adaptan unos saberes a enseñar, que son los que se encuentran en los textos oficiales, manuales, etc. El currículo diseñado e implementado debe estar acorde con la evolución y lógica de los saberes y se deben "acopiar los fines didácticos... a los fines, contenido y método que directamente se deducen de la historiografía"⁽¹⁾, y esto es esencial al configurarse el nuevo sistema con un currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia abierto.⁽²⁾

c) El alumno, y el proceso de aprendizaje, son el punto de mira de las relaciones en el aula enfocadas desde una perspectiva cognitiva. Los conocimientos que se transmiten y construyen en el aula, tras pasar por numerosos filtros individuales (preconocimientos, percepciones, reestructuraciones cognitivas, prejuicios, etc.), se convierten en saberes aprendidos, por ello es esencial la implicación activa del discente.

d) El profesor. Es el facilitador, que partiendo de la lógica del alumno debe conducirlo a pensar dentro de la lógica del saber científico, es quien transforma los saberes a enseñar en saberes enseñados. En este paso intervienen de forma decisiva las concepciones, creencias y teorías implícitas del profesorado que condicionan los saberes intermediados⁽³⁾. El profesor es el moldeador de la puesta en práctica del currículo, "es un mediador entre el currículum y el alumnado, entre éstos y la cultura".⁽⁴⁾

En el proceso conocido como transposición didáctica⁽⁵⁾, el profesor, inmerso en un contexto sociocultural, juega un papel central, ya que es el que prevé contenidos de enseñanza que le convierten en la rótula del sistema didáctico formado por otros dos polos: los saberes y los alumnos. El docente asume un protagonismo preferente porque interviene en cada situación escolar de enseñanza concreta, ya que los saberes enseñados no son ni los programas, ni las instrucciones oficiales, ni los manuales; el enseñante es el autor y responsable del saber enseñado, que se construye en primera persona. El profesor pone en juego, para hacer sus elecciones metodológicas y de contenidos, elementos conscientes e inconscientes, y al igual que sus alumnos abordan los objetos de conocimiento con sus propias representaciones e ideas previas, que juegan un papel determinante en la construcción de los conocimientos, también los profesores acceden a los conocimientos científicos y su enseñanza desde sus preconocimientos y preconcepciones. Así, el pensamiento del profesor se configura como la herramienta directriz de la acción didáctica, el cedazo esencial del conocimiento a comunicar y construir.

Relevancia del pensamiento del profesor en la enseñanza

Con el fin de poder entender mejor el tamiz por el que el profesor hace pasar al conocimiento científico y el saber a enseñar para convertirlo en saber enseñado, y conocer también qué ocurre dentro del aula, es necesario penetrar en las teorías internas que mediatizan y condicionan la transposición gnoseológica y social. Es preciso descifrar la red ideológica de creencias que determinan la forma en que el profesor entiende el mundo y forma sus cosmovisiones y teorías implícitas. Ambas son claras condicionantes de la práctica, ya que influyen tácitamente de manera poderosa en la implementación curricular explícita y oculta. El pensamiento del profesor es el sustrato ideológico donde se

“encuentra desde el conocimiento proposicional explícito, bien organizado y articulado lógicamente, hasta las creencias y restos del pensamiento mítico más indefinido, paradójico, e irracional que cada hombre asimila y aprende en sus intercambios y vivencias con el medio sociohistórico en el que se desenvuelve”⁽⁶⁾.

el cual evoluciona con la práctica.

La investigación sobre el pensamiento del profesor y su práctica era independiente al comienzo del paradigma. Su objetivo era averiguar las intenciones y procesos de su pensamiento y la relación entre éstos y su conducta en clase (en un momento de dominio de las teorías conductistas), para proporcionar fundamentos científicos en la formación del profesorado y en las innovaciones curriculares⁽⁷⁾. Pérez y Gimeno⁽⁸⁾ exponen que esas investigaciones, de carácter cognitivo, carecían de un análisis sociológico e ideológico. Posteriormente surgieron orientaciones alternativas que integraron también ambos enfoques y el ecológico, y se comenzó a poner énfasis en la práctica del profesor, de tal manera que en la actualidad el objetivo de las investigaciones se sitúa en ayudar a los profesores a comprender cómo construyen sus propias realidades⁽⁹⁾. Estos estudios se fundamentan en los cambios de nuestro conocimiento sobre la enseñanza; Zabalza⁽¹⁰⁾ considera que “la definición de enseñanza trasciende lo que el profesor hace en clase. Enseñar es más que lo que el profesor hace y es más que lo que hace en clase”, también afirma que en la enseñanza interviene lo que el profesor sabe, lo que piensa, lo que opina, el mundo de sus valores, de sus actitudes, de su entusiasmo, etc., por tanto, el concepto de enseñanza en la actualidad abarca tanto el mundo de los datos objetivos como el de los datos subjetivos.

El profesor “ve” el mundo a través de sus concepciones, creencias y teorías implícitas, no siendo total o parcialmente consciente de su propio sistema de mecanismos de mediación que condicionan la forma en que interpretan: el conocimiento científico, las posibilidades de aprendizaje, la metodología y planificación de la enseñanza, el diseño e implementación del currículo, la evaluación y control del proceso de enseñanza y aprendizaje, el uso de materiales y recursos pedagógicos, etc. Las concepciones y

“teorías implícitas del profesorado...son una síntesis de conocimientos y creencias que conforman su quehacer pedagógico, dan sentido a sus decisiones y contradicciones, y le permiten hacer frente a las contingencias de la enseñanza...pueden ayudarnos a comprender mejor la dialéctica entre pensamiento y acción, teoría y práctica de la enseñanza. Son un vínculo imprescindible para entender las relaciones entre la cultura pedagógica (currículum) y la práctica docente (enseñanza)”⁽¹¹⁾

Por ello son esenciales en los procesos de aceleración o retardo del cambio e innovación curricular, ya que toda innovación supone una negociación entre los significados previos del profesorado y las nuevas propuestas; y también son un factor esencial de la formación y desarrollo profesional, si bien en este sentido aparecen dificultades, ya que las concepciones y creencias suelen manifestar una gran resistencia al cambio. Yus Ramos⁽¹²⁾ dice que

“el aprendizaje teórico de tipo psicopedagógico que se adquiere en la Universidad pronto se abandona por su dificultad de llevarlo a la práctica y por la emergencia de concepciones pedagógicas arraigadas (teorías implícitas)...el profesorado suele albergar ideas y conceptos erróneos o desfasados desde el punto de vista científico”;

esta realidad contrastada nos pone en guardia, al ofrecer la impresión de que en igualdad de condiciones las teorías implícitas suelen imponerse a las científicas en la actividad del profesorado.

Los profesores de enseñanza secundaria de Historia

Parece evidente que en un momento como el actual en España, de cambio en el sistema y de tentativa de variación de las prácticas educativas, las modificaciones reales dependen de lo que el profesor hace y piensa, ya que tiene una gran libertad para preparar los contenidos, organizar el aula, utilizar determinados recursos, etc., si bien esa autonomía es matizada por el Diseño Curricular Base, libros de texto, organización de los centros, condicionantes de la socialización profesional, medios, etc.

Considero, al igual que Ben-Peretz⁽¹³⁾, que el campo del currículo aplicado es el más apropiado para implicar al profesorado en su propia formación, dado que los problemas cotidianos permiten solucionar de forma consciente y creativa los problemas que implica la práctica, ya que el estudio de las creencias de los profesores no sólo se refiere a las orientaciones pedagógicas y didácticas generales, sino que también conviene indagar sus concepciones y teorías implícitas respecto del conocimiento científico de las áreas de referencia, porque

“la delimitación y estructuración del conocimiento de la materia, asignatura o área...[tiene] interés no sólo para los docentes e investigadores sino también para la propia administración al mostrar las carencias que...[tienen] los profesores y así favorecer su puesta a punto”⁽¹⁴⁾

Desde el punto de vista del conocimiento, el cambio del sistema ha de realizarlo un profesorado formado y seleccionado para preparar preuniversitarios de alto nivel de conocimientos fácticos y conceptuales, en una ESO que tiene una naturaleza híbrida⁽¹⁵⁾, ya que comparte a la vez: un valor terminal para algunos alumnos, y propedéutico en relación con los que acceden al bachillerato. Además, este nivel educativo se imparte en los mismos centros que los bachilleratos, de nivel superior, y por el mismo profesorado, el cual tenderá a organizar las materias de forma disciplinar. La ESO está encontrando resistencias en su aplicación por parte de colectivos con altos niveles de preparación disciplinar, entre otras razones, por la ausencia de un profesorado formado de manera específica para esa labor, más generalista e interdisciplinar. La formación de este profesorado y la estructuración del nivel educativo refuerzan la mentalidad disciplinar y de alta valorización factual y conceptual de la materia de estudio. Como se aprecia, es todo un reto para la formación didáctica permanente.

Por otra parte, los profesores, especialistas en Historia, Geografía o Arte, identifican su saber profesional con el conocimiento de la disciplina en la que están especializados, así, el profesor de Historia suele percibirse más como historiador que como profesor. No obstante, en su trabajo diario actúa a partir de una serie de pautas que implican la existencia de otros esquemas de conocimiento, además del de la especialidad, que forman parte de su saber profesional. Porlán y Martín⁽¹⁶⁾ establecen las características de ambos saberes: el académico-disciplinar y el que denominan saber-hacer tácito. El primero

“es un conocimiento consciente, abstracto y racional, basado en la lógica de la disciplina, centrado en los productos de la ciencia., con frecuencia, poco relacionado con los contextos históricos, sociológicos y metodológicos de producción científica”;

y afectado por estereotipos, ideologías, modas, etc.; el segundo, por el contrario, es

“concreto e irreflexivo, basado en la lógica del pensamiento cotidiano, construido por principios y pautas de actuación vinculados a contextos escolares concretos, y poco relacionado con los conceptos y teorías de las ciencias de la educación”. Ambos saberes, que están interrelacionados y son separados como objeto de estudio, se desarrollan por procesos diferentes: el primero se genera por el estudio y la reflexión teórica; el segundo, por la interiorización mimética de formas de actuación docente observadas.

Investigaciones sobre las creencias del profesorado de Historia de ESO y otros niveles⁽¹⁷⁾ ratifican lo anterior y también coinciden con los resultados obtenidos por Jackson⁽¹⁸⁾, quien al analizar la vida en la clase observó que los profesores tendían a manifestar una gran simplicidad conceptual y de pensamiento en general, a pesar de la enorme complejidad del oficio de enseñante que debería resultar en un pensamiento complejo. Esto era más chocante si se tiene en cuenta que el criterio que utilizó para seleccionar la muestra de sus entrevistas fue el del prestigio profesional. La simplicidad observada estaba en relación con el uso de un conocimiento más intuitivo que racional de

lo que pasaba en la clase; se utilizaban pocos términos abstractos para referirse a las tareas docentes; se mantenía una actitud dogmática al comparar sus métodos y prácticas con otras posibilidades; había una tendencia a continuar las rutinas y no indagar e innovar en exceso; se tomaban bastantes decisiones fundamentadas en los impulsos y sentimientos en vez de en la búsqueda de la racionalidad explicativa; se producía una gran tendencia a la improvisación y una justificación de las preferencias pedagógicas basándose únicamente en la experiencia. Para él la complejidad de la vida en el aula y la necesidad de actuar rápidamente explicaban ese comportamiento, ya que lo que podría verse como una deficiencia en la calidad de los procesos de pensamiento y actuación, era una ventaja para solucionar los problemas diarios del aula.

En el estudio de los saberes, creencias, valores, etc., de los profesores se puede afirmar, ratificando las afirmaciones de Porlán⁽¹⁹⁾, que el profesor de Historia de ESO: tiende a convertir directamente los contenidos de las disciplinas en contenidos curriculares, con una baja transposición conceptual para adaptar los niveles a los alumnos como se aprecia en mi investigación sobre profesores de secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM)⁽²⁰⁾, donde el 14% de los profesores lleva los textos historiográficos “en bruto”, sin modificar nada, y el 40% selecciona en ellos párrafos pero sin adaptarlos lingüística ni conceptualmente; tiene una visión de los contenidos excesivamente conceptual y acumulativa, y da menor importancia al desarrollo de capacidades, habilidades y valores; suele considerar a los alumnos como receptores pasivos, reproduciendo las prácticas docentes en las que se socializó; suele concebir, de forma reduccionista, una separación entre contenidos y metodologías, según la cual, los contenidos son únicos y las metodologías diversas, sin asociar que distintos enfoques historiográficos deben llevar a diferentes respuestas didácticas⁽²¹⁾; concibe la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva individual; y utiliza un modelo de evaluación selectivo y sancionador, que suele tender a medir la capacidad de los alumnos para memorizar los contenidos. Todo ello sitúa al profesor especialista en el paradigma proceso-producto, tradicional.

En la concepción del docente, la transmisión del conocimiento y el desarrollo de la comprensión del mismo requieren la preparación académica del profesor, cuanto más preparación en el objeto de conocimiento, mejor será el profesor en sus funciones docentes (idea fuerte entre el profesorado de la CAM, ya que se observa una baja aceptación de los cursos sobre enseñanza y didáctica que se consideran inferiores a los de capacitación sobre la materia en sí). Hay una identificación directa entre “saber” y “saber enseñar”. En mi trabajo hallé una alta valoración del trabajo en el aula, que en un profesorado que estima en poco los medios de formación psicopedagógicos se relaciona directamente con la socialización del profesorado, como elemento esencial de aprendizaje del oficio. En este sentido se asocia al aprendizaje tradicional del trabajo de enseñante, cuyo conocimiento se acumula a lo largo del tiempo por medio de procesos de ensayo y error que se transmiten de generación en generación dentro del ambiente profesional mediante el contacto con los más veteranos. Es un conocimiento profesional tácito, poco verbalizado

y organizado, en el cual se reproducen los prejuicios, costumbres y obstáculos acumulados en la práctica bajo la cobertura de la ideología psicopedagógica dominante, transmitida mediante mecanismos de inducción y socialización. Aprendizaje pasivo, en el que se prioriza la adaptación a las exigencias del contexto escolar, en este medio, el profesor va captando la cultura profesional y aprende a desenvolverse en sus límites; con el paso de los años es un reproductor del modelo y se convierte en un experto, del que toman ejemplo los profesores noveles. Un camino para empezar a modificar estas prácticas a largo plazo es la formación didáctica en la propia universidad, como una opción más dentro de las carreras universitarias de especialidad, y mediante la toma de conciencia de su quehacer diario durante su desarrollo profesional, ya que la formación inicial como docente de los actuales profesores de secundaria en ejercicio es escasa.

La metodología de enseñanza de la Historia más generalizada en España ha sido definida como de "enseñanza tradicional reformada"⁽²²⁾: el profesor realiza una clase expositiva siguiendo el hilo cronológico, con o sin manual o apuntes, apoyándose en documentos, textos, dossiers, autoelaboraciones por el método de "recorta y pega", medios audiovisuales, etc. En esa estructura marco, se levanta el sonido de una lluvia de ideas y proyectos, en algunos casos bastante extremos para su conservadurismo didáctico, que proviene de grupos innovadores y de los cuales adapta algunas experiencias acomodadas a su forma de enseñar.

Todo indica que hay una gran continuidad en la esencia de la enseñanza de la Historia, ya que parece ser que "una de las características más notables del código disciplinar de la Historia es su durabilidad y permanencia, su tenacidad y resistencia al cambio"⁽²³⁾, donde la transposición didáctica e implementación han tenido hasta la actualidad como característica esencial el mantenimiento de su estructura base, a pesar de los cambios curriculares. Es evidente que

"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".⁽²⁴⁾

Thornton⁽²⁵⁾ halla en sus investigaciones que "rara vez los maestros alteraban el currículum utilizado sólo por la existencia de un nuevo currículum oficial y de nuevos materiales", y afirma que Shaver comparó la enseñanza de las Ciencias Sociales con un profundo lago cuya superficie se ve agitada por un soplo de viento (reformas curriculares) que provocan pequeñas olas en su superficie sin llegar a alcanzar la gran estructura. El profesor es siempre un controlador del currículo (gatekeeper)⁽²⁶⁾ que toma decisiones de todo tipo y lo rediseña al implementarlo, condicionándolo a partir de sus propias concepciones y teorías implícitas que actúan de marco referencial básico.

Un ejemplo de la necesidad de que el profesorado reflexione sobre la relación teoría-creencias-práctica se manifiesta en mi indagación de las concepciones sobre la

historia, el tiempo histórico y su enseñanza; en ella resulta que las concepciones historiográficas en las que se puede enmarcar el pensamiento del profesor de la CAM provienen básicamente de las corrientes de Annales y materialismo histórico, al igual que en la investigación de Lorenzini⁽²⁷⁾ en Italia, configurando un pensamiento complejo y poliédrico con múltiples aportaciones epistemológicas. Estas tendencias en el plano ideológico-conceptual se manifiestan en el discurso docente pero no se vuelcan en la estructura metodológica de la construcción del saber, si bien se aprovechan algunas posibilidades didácticas provenientes de estas tendencias (historia familiar, oral, local, relativismo, etc.) que cooperan en la diversificación del tratamiento tradicional de la materia. Es contradictorio que un profesorado proanalista no organice la enseñanza en torno de una historia-problema, trabajo a partir de fuentes, indagación a partir de hipótesis de trabajo o preguntas; por lo que se puede constatar la afirmación de Mattozzi⁽²⁸⁾ cuando dice:

"se verifica un cortocircuito... faltando las debidas pasarelas de la reflexión sobre la diferencia entre un saber pensado para adultos y otro destinado para estudiantes en formación... la asunción superficial y no metabolizada de posibilidades didácticas del paradigma de Annales no sirven para modificar la gestión tradicional del saber histórico".

La lenta modificación de las situaciones sobre las que se reflexiona en este artículo podrá ir siendo superada a partir de ampliar los conocimientos del profesorado en relación con la epistemología de la Historia y su relación con planteamientos didácticos prácticos, fundamentados en la conversión de las creencias y preconcepciones en conocimientos asumidos, los cuales son más fáciles de modificar y son un motor de cambio. En mi investigación se significó que los conocimientos historiográficos habían manifestado un mayor dinamismo de cambio y modificación generacional que las aplicaciones didácticas y metodológicas; esto es, los contenidos de enseñanza y el clima de trabajo en el aula han tenido cambios importantes en las últimas décadas, mientras que la metodología de enseñanza en secundaria se configura como elemento de larga duración en su esencia, a pesar de haber tenido modificaciones puntuales asociadas con nuevos materiales didácticos, métodos, y grupos concretos de renovación cuyas propuestas no acaban de calar en el conjunto del profesorado.

La formación del profesor de Historia, atendiendo a su pensamiento, es un factor de cambio

Las características específicas del profesorado de Historia permiten considerar que el enfoque de base de su formación y reciclaje debería tomar como elemento fijo, a partir del cual organizar el acto didáctico reprofesionalizador, al propio saber histórico; ya que es el elemento más seguro y valorado del que parte el profesor, según el análisis de sus creencias y concepciones, lo cual facilitará que el profesor participe activamente en la

tarea de formación personal, a partir de sus intereses, y vaya descubriendo posibilidades didácticas y educativas específicas del área, lo que conllevará una mayor valoración de la Didáctica a partir de aplicaciones prácticas concretas. Una parte de la responsabilidad de la menor aceptación de los aprendizajes didácticos enraiza en que los conocimientos se le presentan en abstracto, conformando modelos teóricos ideales que o son difícilmente aplicables en el aula o no se desarrollan con el necesario desglose procesual o conceptual que permitirían su traslación a la práctica curricular.

Encontramos otro escollo para el cambio en el propio profesorado universitario, que suele centrar su atención preferentemente en su tarea investigadora y considera la docencia como un "mal necesario" que la inferfiere⁽²⁹⁾, y donde aplica concepciones y comportamientos docentes de "sentido común", que reproduce también el modelo docente analizado para el profesor de secundaria. La esperanza surge en una parte del profesorado universitario que está empezando: a cuestionar sus propias creencias y concepciones sobre la suposición de que enseñar es fácil y no exige una especial preparación; a comprender que los procesos de enseñanza-aprendizaje no consisten únicamente en la mera transmisión-recepción de conocimientos; y a no imputar el fracaso de alumnos únicamente a deficiencias de los mismos.

Es preciso conseguir sensibilizar al profesorado universitario respecto de la necesidad de conocer las teorías implícitas propias y de sus alumnos, con el fin de que se abandone el excesivo énfasis en los contenidos conceptuales, de corte academicista, y se trabajen más los aspectos metodológicos y epistemológicos de la Didáctica y la Historia. Si se descuidan los procesos internos del futuro o ejerciente profesor y la formación no incide en ellos, las teorías implícitas predominarán sobre la formación, porque son aprendizajes previos muy asentados y fijados en la personalidad; está comprobado que "los profesores reproducen en su práctica las prácticas pedagógicas en las que ellos se han socializado"⁽³⁰⁾. Asimismo se considera que

"el análisis de las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores en ejercicio puede ayudar a los estudiantes de profesor [y a profesores en proceso de reciclaje] a contrastar sus perspectivas con las de aquéllos, a comprender su origen e, incluso, a cambiarlas y, desde luego, a formarse profesionalmente a partir del conocimiento y la comprensión de la práctica y de sus problemas"⁽³¹⁾

Muchas investigaciones en las que los profesores explicitaban sus pensamientos respecto del área de conocimiento o forma de enseñar (mediante observación-triangulación, entrevista, recuerdo estimulado, diarios, autoinformes, pensamiento en voz alta, etc.) manifiestan al final que los profesores expresaban que se sentían con más posibilidades de mejora profesional como producto de la toma de conciencia de sus destrezas personales y de los procesos de pensamiento que las guiaban; la acción innovadora no proviene de la repetición y de las rutinas, sino de los interrogantes.

En esta línea se van encontrando modelos que atienden a la explicitación de las concepciones y teorías implícitas del profesorado. Pagès⁽³²⁾ utiliza las investigaciones de Evans⁽³³⁾, sobre los estilos de enseñanza de la Historia predominantes en Estados Unidos, para conseguir tres objetivos: una reflexión de los profesores sobre su estilo de enseñanza; una comparación y análisis grupal de los modelos aportados (profesor tradicional, crítico-constructivista, relativista-reformista por pedagogías activistas, idealista, ecléctico); y un debate clarificador sobre los distintos estilos, sus posibilidades respecto de la enseñanza y aprendizaje, y las probabilidades de modificación. Los profesores se ven requeridos a explicitar sus concepciones y se van haciendo más conscientes de las divergencias entre sus intenciones y su acción real, lo que les ayuda a reflexionar sobre su práctica y sirve como punto de partida para plantear el análisis de problemas de enseñanza-aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales concretos. Otra modalidad, que se utiliza en la enseñanza a distancia, consiste en plantear al profesor una encuesta previa que cree conflictos de creencias y valores; las respuestas van siendo matizadas por los materiales elaborados y las actividades propuestas, y posteriormente son contrastadas mediante seminarios puntuales, correo, conversaciones telefónicas y por trabajos escritos que manifiesten las reflexiones y la coherencia de trabajos prácticos en el aula, donde se abren soluciones, contradicciones, paradojas, etc., y se proponen soluciones abiertas que tratan de fomentar un pensamiento crítico y alternativo encaminado a acciones docentes específicas.

Hay cambios en la enseñanza que provienen de las modificaciones del medio social, otros deben ser provocados por los formadores de los formadores; el fomento de la explicitación de las creencias, concepciones y teorías implícitas de los profesores es un punto de partida de la innovación educativa, en el sentido de hacer realidad el modelo de profesor como sujeto racional, reflexivo e investigador en el aula. Es preciso mediar para que el profesorado pierda el miedo a la libertad, ya que la reflexión sobre las propias creencias y sobre la práctica hace salir de un mundo de certezas y rutinas a otro de toma de decisiones, debates e inseguridades, a un mundo donde hay que asumir la imperfección que conlleva la complejidad del quehacer educativo, porque

"en la medida que los profesores analicen y expliquen su propia práctica, pueden descubrir la necesidad y las razones de cambiar algunas cosas y pueden tomar decisiones realistas sobre los contenidos del currículum".⁽³⁴⁾

Es preciso unirse al pensamiento de Gramsci cuando decía que contra el pesimismo de los hechos hay que oponer el optimismo de la voluntad, coincidente con el de Savater⁽³⁵⁾ que afirma que

"la enseñanza presupone el optimismo...porque educar es creer en la perfectibilidad humana...en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento...los pesimistas pueden ser buenos domadores pero no buenos maestros".

Los profesores de todos los niveles estamos creando y abriendo posibilidades distintas según resolvemos la transposición de los saberes de una forma u otra, nuestro pensamiento es un potente útil para la construcción del futuro.

Notas

- (1) Sobejano, M.J. *Didáctica de la Historia y sentido del tiempo*. A Distancia. U.N.E.D., Madrid, 1993.
- (2) Se consideran currículos abiertos a aquéllos en los que el gobierno señala un marco general de mínimos dejando a otros poderes del Estado de menor ámbito territorial, centros y/o profesores la concreción de las enseñanzas. En España se han desarrollado hasta la actual Reforma currículos cerrados en los que el Estado marcaba el programa oficial a seguir de manera uniforme por todos los elementos del sistema educativo.
- (3) Los saberes intermediados son las nociones, conceptos y mecanismos del conocimiento objeto de enseñanza que han sido integrados en el sistema de representaciones de los profesores después o como consecuencia de acciones de formación o autoformación.
- (4) Marrero Acosta, J. "Teorías implícitas del profesorado y currículum" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 197, 1991.
- (5) El concepto de transposición didáctica proviene de los trabajos de Chevallard en *Didáctica de las Matemáticas* y sirve para explicar las relaciones entre los distintos saberes, los científicos y los que se imparten en la escuela. Implica que en cada nivel educativo se produce una transformación o modificación del saber-conocimiento desde que es creado por los científicos hasta que es aprehendido por el alumno.
- (6) Pérez Gómez, A.I. y Gimeno Sacristán, J. "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico" en *Infancia y aprendizaje*, N° 42, 1988.
- (7) Shavelson, R. y Stern, P. "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta" en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1988.
- (8) Obra citada en nota anterior.
- (9) Munby, H. "Metaphor in the thinking of teachers: an exploratory study", *Journal of Curriculum Studies*, N° 18, 1986.
- (10) Zabalza Beraza, M.A. "Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico" en *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*, N° 4-5, 1986-87.
- (11) Marrero Acosta, J. "Teorías implícitas del profesorado y currículum" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 238, 1991.
- (12) Yus Ramos, R. "¿Existe un profesorado para la E.S.O.?" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 238, 1995.
- (13) Ben Peretz, M. "Teoría y prácticas curriculares en programas de formación del profesorado" en Villar Angulo, L.M. (dir) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículo y la formación del profesorado*, Alcoy, Marfil, 1988.
- (14) Villar Angulo, L.M. "Los profesores y el cambio educativo: teorías subjetivas y reflexión sobre la práctica" en Escudero Muñoz, J.M. y Lopez Yañez, J. (coord). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*, Arquetipo Ediciones, Sevilla, 1991.
- (15) Viñao Frago, A. "¿Un nuevo nivel educativo?" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 238, 1995.
- (16) Porlán, R. y Martín, J. "El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas" en *Investigación en la escuela*, N° 24, 1994.
- (17) Guimera, C. "El pensamiento del profesor" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 213. Blanco, N. *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la historia. Estudio de un caso*. Tesis doctoral inédita. Departamento de didáctica y organización escolar. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga. Fuentes Avelado, E.J. *Pensamiento y acción de futuros profesores de Ciencias Sociales: un estudio de caso*. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Tesis inédita. Torres Bravo, P.A. *Concepciones temporales del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del segundo ciclo de*

- Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid*. Tesis doctoral inédita. UNED, Madrid.
- (18) Jackson, P.W. *La vida en las aulas*, Marova, Madrid, 1975.
- (19) Porlán, R. "L'epistemologie de la pensée du professeur: modèles sur des connaissances", en Giordan, A. y Martinard, J.L. *Modeles et simulation*, actes N° 9, Journées Internationales sur l'éducation scientifique, Paris, 1987.
- (20) Torres Bravo, obra citada en nota anterior.
- (21) Maestro, P. "Epistemología histórica y enseñanza" en *Ayer*, N° 21, 1993. Basso, I.S. "As concepções de historia como mediadoras da prática pedagógica do professor de historia", *Didáctica*, N° 25, 1989.
- (22) González Muñoz, Ma. C. *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Marcial Pons, Madrid, 1996.
- (23) Cuesta Fernández, R. "Lo que la historia nos enseña sobre la enseñanza de la historia" en Armas, X. (coord.) *Ensinar e aprender historia na educación secundaria*. ICE-Universidad de Santiago de Compostela, 1994.
- (24) Sobejano, M.J. *Didáctica de la historia: fundamentación epistemológica y curriculum*. UNED, Madrid, 1993. Lo toma de Combs, A.W. *Claves para la formación del profesor: un enfoque humanístico*. Emesa, Madrid, 1979.
- (25) Thornton, S.J. "¿Hay que enseñar más historia?", *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 3-4, 1991. Traducido de: *Theory and Research in Social Education*, winter, vol. 18, N° 1, Columbia University, 1990.
- (26) Thornton, S.J. "Teachers as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies", en Shaver, J.P. (de.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. A Project of de National Council for the Social Studies, Mac Millan, Nueva York, 1991.
- (27) Lorenzini, E. "Tra Storiografia e didattica" en Guerra y Mattozzi. *Insegnanti di storia. Tra istituzioni e soggettività*, ed Bologna, Bologna, 1994.
- (28) Guerra y Mattozzi. *Insegnanti de Storia: tra istituzioni e soggettività*, de Bologna, Bologna, 1994.
- (29) Gil, D. et al. "La formación del profesorado universitario de materias científicas: contra algunas ideas y comportamientos de 'sentido común'", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 12, 1991.
- (30) Gimeno Sacristán, A. y Pérez Gómez, J. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1989.
- (31) Pagés, J. *Proyecto docente de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona, 1995.
- (32) Pagés, J. "La Didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum y la formación del profesorado" en *Signos, teoría y práctica de la educación*, N° 13, 1994.
- (33) Evans, R.W. "Teachers conceptions of history Revisited: Ideology, Curriculum an Student belief" en *Theory an Research in Social Education*, vol XVIII, N° 2, 1990. Evans, R.W. "Ideology in the teaching of History: purposes, practices and students beliefs" en Brophy, J. *Advances in Research on Teaching*, vol 4 Case Studies of Teaching and Learning in Social Studies, Connecticut, JAU Press Inc., Greenwich, 1990.
- (34) Pagés, J. Obra citada en nota anterior, 1994.
- (35) Savater, F. *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1997.