



# DEBATES

## LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO

BENEJAM ARGUIMBAU, PILAR  
pilar.benejam@uab.es

---

**Resumen.** El escrito se plantea cuál es el papel de la didáctica de las ciencias sociales en la formación de maestros generalistas y en la formación del profesorado de secundaria. Se insiste en la necesaria relación entre teoría y práctica y se aboga por un sistema diferente de reclutamiento del profesorado universitario dedicado a la didáctica.

**Palabras clave.** Formación inicial del profesorado, formación permanente, relación teoría y práctica, el profesorado universitario de didáctica de las ciencias sociales.

**Summary.** The paper raises the question of what the role of Education of Social Science is in the formation of generalist teachers and in training Secondary School teachers. We insist on the necessary relationship between theory and practice and defend a different system for enrolling university professors devoted to didactics.

**Keywords.** Initial teacher training, permanent training, relation between theory and practice, the university professor of Social Science Education.

---

### A MODO DE INTRODUCCIÓN

La función de las didácticas específicas en las facultades de ciencias de la educación está mal definida porque no se ha abordado una reforma en profundidad de la formación del profesorado y se están haciendo enmiendas parciales sin reconsiderar el conjunto. La reforma de los años setenta integró las escuelas normales a la universidad sin concederles un estatus realmente universitario ni profesional. Las didácticas específicas se reconocieron

como áreas de conocimiento y se integraron en las escuelas universitarias de formación del profesorado en un momento en el que los estudios de dichas escuelas estaban organizados por especialidades; sin embargo, la LOGSE pasó a secundaria los cursos de 7º y 8º de EGB y propuso la formación de maestros generalistas de infantil y primaria, sin redefinir los departamentos ni las áreas de conocimiento.

Pese a estos y a otros cambios parciales, siguen pendientes dos temas capitales: la conversión de la diplomatura de magisterio en una licenciatura y la formación profesional del profesorado de secundaria. Estas dos reformas, sin duda, resultan difíciles porque implican un cambio de mentalidad: suponen pensar que los maestros, además de una formación profesional, han de tener una formación académica del más alto nivel; y que los profesores de secundaria, además de su formación académica, deben recibir una formación profesional relevante. En definitiva, se trata del cuerpo único de enseñantes. Ante las dificultades previsibles que supone esta propuesta, y con una conyuntura demográfica que hacía prever la creación de pocas plazas, la administración educativa ha aparcado estos problemas y ha dirigido preferentemente su atención a acciones de formación permanente.

Debe quedar claro, de entrada, que defender el cuerpo único de enseñantes, la licenciatura para los estudios de magisterio y la formación docente para el profesorado de secundaria nada tiene que ver con: el supuesto de más horas de créditos fragmentados que tratan sobre la necesidad de la interdisciplinariedad; más profesores hablando de temas esotéricos que no se corresponden con aquello que los alumnos necesitan; más gruesos de apuntes y fotocopias; más discursos teóricos sobre la necesidad de la práctica y la participación; más tiempo para hacer exámenes sin poder reflexionar, estudiar, asistir a conferencias, trabajar en la biblioteca, atender sesiones de tutoría o reunirse en asambleas. Porque, ciertamente, en muchos casos, la universidad se ha convertido en una fábrica de créditos; los planes de estudio, en un mercado de horas de docencia para ocupar a más personal y ampliar el área de poder; y el prestigio del profesorado se mide muchas veces a peso de folios escritos en inglés.

Pese a la dura realidad, en España, los docentes deben formarse en la universidad porque es la institución de más nivel académico y profesional del país, aunque necesite una reforma en profundidad. Pero, ¿cómo reformar la formación del profesorado si no se reforma la universidad? De ahí el interés de la clásica pregunta de Carl Marx: ¿Quién educará a los educadores? Seguramente, el cambio lo preparará una minoría de personas capaces de trabajar para encontrar soluciones alternativas. Es por eso que cabe potenciar las propuestas de los grupos renovadores porque, sin proyectos, experimentación y creación de equipos, no puede haber reformas, ni pueden difundirse ni extenderse. La obsesión de las administraciones educativas y de la universidad española por la uniformidad, cuando las personas no trabajan igual ni quieren lo mismo, es profundamente injusta y paralizante.

Quienes se planteen la necesidad de potenciar un cambio en la formación de los docentes de todos los niveles educativos deberían estudiar las propuestas más interesantes y renovadoras que se han formulado en nuestro entorno cultural: la de Langevin-Wallon en Francia, el Jame's Raport en el Reino Unido, el Strukturplan en Alemania, la propuesta del grupo Proteach en EUA y la de la Comisión XV en España. Todas ellas coinciden en tres puntos básicos :

a) Los futuros enseñantes de todos los niveles educativos cursarán *un ciclo completo de estudios superiores*. Su objetivo es la formación científica del candidato en una materia prioritaria y en una o dos secundarias, para diversificar el discurso científico.

b) Los enseñantes de todos los niveles educativos recibirán *una preparación profesional teórica y práctica* que los capacite para hacerse cargo de un grupo de alumnos y formar parte de un equipo docente.

c) Al finalizar los estudios, cabe pensar en *un curso de prácticas guiadas o curso de inducción*.

Este modelo da a los profesionales de infantil y primaria la categoría que les corresponde y también procura al profesorado de secundaria la formación profesional necesaria para atender una escolarización obligatoria que tiende a prolongarse hasta la mayoría de edad, es decir, hasta los 18 años. Pese a la importancia de lo que se acaba de exponer, en España, el fracaso de la propuesta de la Comisión XV dio paso a un largo período de indiferencia política hacia el tema de la formación inicial del profesorado. Cabe reconocer que, actualmente, tampoco se definen grupos de presión fuertes, capaces de reclamarla.

## LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Fieles al planteamiento anterior, pensamos en un primer ciclo de estudios académicos para todos los docentes en las facultades de su elección y en un segundo ciclo cursado en la facultad de ciencias de la educación, básicamente profesional, con materias comunes para todos los docentes, y materias específicas para los futuros enseñantes de cada etapa educativa. Los estudios deberían estar centrados en pocas materias, que dispongan de sesiones largas, que permitan metodologías comunicativas y activas y que supongan una profunda relación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico.

Parece que en la formación del profesorado se ha de disponer de tiempo para la reflexión sobre problemas de psicología, pedagogía y sociología de la educación. En relación con las didácticas específicas, se propone que los maestros generalistas trabajen de manera preferente la didáctica de la lengua como materia instrumental y básica de la cultura y de la estructuración del pensamiento. También se propone que los alumnos elijan una o dos didácticas específicas entre todas las que corresponden a las áreas de conocimiento del currículo. Dado que esta propuesta no cubre todas las exigencias curriculares de las etapas de infantil o primaria, se da una gran relevancia a una materia de didáctica general de etapa, con el objetivo de dar una visión integrada. Esta didáctica de etapa podría ser la responsable de la coordinación de las prácticas escolares, aunque dichas prácticas impliquen de alguna manera a todos los profesores del curso. En la formación del profesorado de secundaria, las didácticas se han de centrar en las propias de cada área de conocimiento curricular o seminario. Esta propuesta se apoya en tres supuestos:

1) Los profesionales de la enseñanza deben entender que el conocimiento escolar es un conocimiento integrado, porque, si bien las didácticas tienen mucho de específico, también tienen mucha reflexión común con otras didácticas y con las ciencias de la educación en general.

Las didácticas tienen mucho de específico debido a que cada disciplina constituye una categoría organizadora del conocimiento científico que tiene su propia semántica, su metodología y se ocupa de la consideración de una constelación de problemas, de manera que las ciencias referentes iluminan sobre qué hay que enseñar y por qué profundas razones. Además, la lógica interna de una disciplina condiciona los procesos y estrategias de razonamiento y de aprendizaje porque las habilidades de pensamiento y de acción no son ajenas a los contenidos. Los contenidos y los procesos psicolingüísticos propios de una área de conocimiento desarrollan itinerarios mentales, prioridades y preferencias en la manera de considerar y de interpretar la realidad, que influyen en las valoraciones y favorecen decisiones y actitudes.

Pero una didáctica específica también tiene mucha reflexión común con las otras didácticas y con el resto de las ciencias de la educación, porque el conocimiento relevante invade y compromete diversos campos científicos. La reflexión es común para decidir cómo se ha de enseñar para que el alumno aprenda, para valorar el contexto educativo, la personalidad de los alumnos y de los profesores, los problemas de la comunicación, el proyecto educativo del centro, etc. Hoy, el hundimiento de toda idea de unidad simple y la aceptación de cierta relatividad del conocimiento comportan un pensamiento complejo y multireferencial que obliga a separar y a unir, a analizar y a sintetizar. Parece difícil conocer lo particular sin el soporte de teorías más generales, al tiempo que la teoría general se constituye y se modifica en gran parte gracias a las demandas, las reflexiones y los conocimientos que provienen de los campos particulares sin los cuales tendría escaso sentido.

De acuerdo con estas reflexiones, la formación de los profesionales de la enseñanza ha de contar con espacios de reflexión específicos y exclusivos de la didáctica de las ciencias sociales o de la sociología, pongamos por ejemplo, y espacios abiertos de comunicación y de interacción entre las diversas disciplinas profesionales. Estas sesiones conjuntas pueden estar centradas en la consideración de un tema o problema y, especialmente, en la preparación y reflexión sobre la práctica escolar.

2) La renuncia a una formación profesional que programe la consideración de las didácticas de todas las áreas curriculares comporta una cierta especialización de los profesores de infantil o de primaria en una área prioritaria, sea, por ejemplo, la expresión musical o las ciencias sociales. Esta especialización no predetermina que el maestro imparta exclusivamente esta área de conocimiento, pero debería asegurar la presencia de un especialista en los equipos docentes. La distribución de la docencia entre el profesorado de infantil y de primaria debería responder al proyecto educativo de centro y

tener la flexibilidad necesaria para adecuarse a las necesidades de los alumnos, a las capacitaciones de los profesores y a los proyectos de formación permanente. Como toda decisión tomada en libertad, los criterios que justifican un proyecto deben quedar siempre sujetos a una evaluación administrativa y pública.

3) La separación reduccionista y tradicional entre las ciencias y las humanidades parece ceder ante la necesidad de visiones integradas que lleven a reagrupaciones científicas capaces de considerar el cosmos, la naturaleza, la persona o la sociedad humana. Como defienden diversos autores, como Morín y algunos compañeros de didáctica de las ciencias como Sanmartí, Izquierdo etc., se debería pensar en un conocimiento antropológico que tratara de la humanidad en su unidad física, antropológica y sus diversidades individuales y culturales; pensar en una comunidad de origen terrícola a partir de nuestra ascendencia e identidad antropeide, mamífera, vertebrada, que nos hace hijos de la vida e hijos de la tierra. Esta comunidad ha desarrollado formas superiores de pensamiento gracias a los lenguajes, formas de organización social y formas de expresión artísticas, en un juego complejo entre aquello que es individual y aquello que es compartido.

Este conocimiento de la humanidad, a la vez convergente y divergente, autónomo y dependiente, comporta un saber escolar significativo que se va construyendo a lo largo de los cursos en los que, si en uno prima una perspectiva, se enfatiza otra al año siguiente. Esta visión confiada es posible cuando hay un proyecto de centro basado en el propósito de vincular los saberes, organizarlos y darles un sentido desde una visión humanista, desde una actitud abierta y flexible y desde una metodología basada en el diálogo y la colaboración.

Las diversas didácticas específicas tienen poca historia y la han dedicado preferentemente a delimitar y definir su campo. Quizás ha llegado la hora de construir puentes y conocimiento compartido que ha de enriquecernos a todos. Las áreas de conocimiento en la enseñanza parecen justificadas, pero a condición de que mantengan vínculos y solidaridades.

## LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Contrariamente a lo que ocurre en el terreno de la medicina o de la técnica, en el campo de la educación perdura con obstinación el divorcio entre teoría y práctica. Esta situación justifica el descrédito de los teóricos debido a su inoperancia, y el de los prácticos, incapaces de justificar con rigor su acción.

Las didácticas específicas preparan al profesorado para ayudar a que alguien aprenda algo y ello exige tomar decisiones de manera consciente, responsable y pertinente que impliquen un conocimiento y un saber hacer. Hoy parece superada la teoría de que primero hay que saber y luego aplicar, principio que durante tiempo ha justificado la ubicación de las prácticas escolares al final de los estudios de magisterio, como si el saber y el

hacer pudieran separarse. Hoy se piensa que para construir el conocimiento profesional se han de tener referentes prácticos, que den significado e intencionalidad a la teoría, al tiempo que la teoría educativa ilumina y dirige la acción. Para integrar teoría y práctica se propone que el plan de estudios conceda a la preparación de la práctica, a la realización de las mismas y a su valoración, un papel central en los estudios profesionales, a lo largo de todo el proceso.

En ese bloque de prácticas, en el caso de infantil y primaria, conviene contar con la participación de todo el profesorado, coordinado por la didáctica general de etapa. En el caso de la formación del profesorado de secundaria, las prácticas deberían ser coordinadas por la didáctica de la especialidad correspondiente, con la colaboración de otras materias profesionales.

La insistencia en la preparación práctica del profesorado responde a la preocupación por la escasa influencia que generalmente han tenido los programas de formación inicial del profesorado en la mejora de la práctica docente. Los futuros docentes conocen muchos principios generales teóricos, pero no saben cómo responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas. Esta falta de correspondencia entre lo que uno debe hacer y la práctica real de aula se explica porque la práctica deja muchos espacios de indeterminación en los que cabe optar por diversas alternativas posibles y en los que el profesor puede hacer o dejar de hacer, de manera que la práctica entra en el ámbito de lo contingente e incorpora un principio de inseguridad. Los profesores noveles, una vez agotado su repertorio de recursos, adoptan los modelos tradicionales vividos porque le ofrecen la seguridad necesaria para sobrevivir. Para evitar esta tendencia a la inercia, la formación del profesorado ha de procurar un aprendizaje práctico que se traduzca en capacidad de decisión y en la elección y utilización flexible de los medios para llevar las decisiones a buen término.

Según Aristóteles, el conocimiento práctico debe adoptar como método la prudencia y la deliberación. La prudencia se desarrolla con la experiencia, de manera que una persona experimentada es la que es capaz de reconocer los límites, aquello que no puede ser, que no es posible. La persona experimentada, como dice Gadamer (1988), es una persona escarmentada y la decisión escarmentada es prudente porque procede con cautela y con responsabilidad. El carácter reflexivo del saber prudente aumenta el autoconocimiento y también la capacidad de ponerse en lugar del otro y, de hecho, comporta abrirse a nuevas experiencias. Por eso, según Gadamer, el escarmiento no acaba nunca, porque representa una autoconstrucción inacabable.

La práctica, al ser contingente, reclama un proceso constante de deliberación para no separar los medios de los objetivos. La valoración que sigue a la deliberación sobre la acción, las decisiones que se toman durante la acción y la reflexión crítica que sigue a la acción piden un proceso sostenido de fundamentación que lleva a la teoría, al tiempo que la llena de sentido y de justifica-

ción. El proceso de deliberación también dispone la voluntad a la recepción de conocimientos y aprendizajes, de manera que el saber práctico se perfecciona mediante el estudio y la comunicación con los demás.

Parece, pues, necesario formar a los futuros docentes en la acción, para que descubran los límites de sus propias teorías, expectativas, aspiraciones, motivaciones y capacidades, para que aprendan a tomar decisiones oportunas con la finalidad de que la clase funcione, para que tengan luego la oportunidad de reflexionar sobre las consecuencias de sus decisiones y para que puedan considerar, junto con sus profesores y con sus compañeros, otras alternativas adecuadas y posibles. Esta práctica reflexiva revertirá de nuevo en acción.

La reflexión sobre la práctica implica en gran manera a las didácticas específicas. La práctica muestra la necesidad de conocer la disciplina para poder identificar los conceptos relevantes y seleccionar y secuenciar los contenidos, para detectar las dificultades y los éxitos en el aprendizaje, para establecer puentes entre los contenidos, para proponer procedimientos adecuados, para guiar las actividades, para interpretar el pensamiento de los alumnos. A través del conocimiento didáctico práctico se aprende a detectar las ideas previas de los alumnos, se practican los procesos mediante los cuales se reconstruyen y se negocian los significados, se llega a saber cómo gestionar y tratar la diversidad de los alumnos y de sus representaciones mentales, a identificar los obstáculos para un aprendizaje correcto, a motivar a los alumnos, a compartir un problema o duda, a animar un debate, a estimular la participación y la autoestima y cómo potenciar actitudes coherentes. Es desde la práctica didáctica que la formación del profesorado adquiere sentido y propósito.

Para integrar debidamente la teoría y la práctica en la formación del profesorado es preciso conseguir dos propósitos que se muestran difíciles.

Primero: El profesorado universitario dedicado a la formación de los futuros docentes ha de tener un conocimiento práctico directo de la etapa escolar para la cual forma a sus alumnos. De acuerdo con esta premisa, el profesorado universitario dedicado a estos quehaceres debería ser reclutado entre personas de reconocido prestigio docente. Este conocimiento práctico debería renovarse periódicamente, porque nada sirve para siempre.

Segundo: Los maestros y profesores tutores de prácticas deberían recibir una preparación específica teórica y práctica para participar en la formación de los futuros docentes y formar equipo con el profesorado de la universidad. La participación del profesorado de primaria y de secundaria en la formación inicial y permanente de los docentes podría representar una vía de promoción y un estímulo profesional y económico para los docentes. Muchas veces nos hemos preguntado por qué los maestros, como colectivo, no son más exigentes y más críticos respecto a la formación inicial y permanente del personal de su gremio, y cómo es posible que no exijan que el profesorado universitario, además de un conoci-

miento teórico, tengan un profundo conocimiento de la escuela.

## LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS Y LA FORMACIÓN PERMANENTE

La consideración del conocimiento como un constructo social y un producto histórico comporta la aceptación del cambio y hace necesario un aprendizaje sostenido, un estudio permanente y una revisión constante del saber. La necesidad de formación permanente ya no es objeto de discusión porque toda formación inicial se entiende como un primer paso de un proceso que dura toda la vida. La formación permanente no puede ser considerada un mérito, porque es parte del trabajo habitual de todo profesional. Lo que convendría valorar es la calidad de la docencia, individual o en equipo, resultado del estudio, de la reflexión compartida, las actividades de formación permanente y el conocimiento experiencial y práctico.

Si mantenemos la coherencia del modelo expuesto en este escrito, la formación permanente de los docentes de las etapas de infantil, primaria y secundaria tendría que ofrecer un abanico de oportunidades para que se pudiera actualizar y profundizar en los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación inicial, completar esa formación inicial con los conocimientos académicos y didácticos necesarios para la docencia y disponer de ofertas de formación sobre problemas profesionales comunes o específicos que surgen de la práctica, del estudio, de la investigación, de las innovaciones y de los cambios sociales. La oferta formativa ha de ser amplia y debe tener en cuenta las orientaciones de los expertos, las necesidades de la administración y las demandas de los usuarios.

La administración educativa tiene derecho a organizar acciones de formación permanente y quizás su intervención directa sea necesaria en algún momento puntual. Según nuestro criterio, la administración educativa no debería asumir un papel que conviene reservar a los movimientos profesionales de base, las asociaciones y colegios profesionales, las instituciones universitarias especializadas y aquellas personas o colectivos capaces de ofrecer programas interesantes. La administración educativa, al programar acciones de formación permanente, corre el peligro de aumentar el peso de su buro-

cracia, de recortar las iniciativas de los demás colectivos y siempre encuentra la suspicacia de los administrados. La administración educativa puede llegar a suponer que debe hacerlo todo, debe decidirlo todo y que lo hace mejor que nadie. Quizás una buena administración es la que potencia el trabajo de toda la comunidad educativa, la anima y la evalúa, e interviene lo menos posible, sólo en el momento oportuno.

En cuanto a la modalidades de formación permanente, actualmente se promociona la formación en los centros porque parece una acción más eficaz. Sin cuestionar esta preferencia, cabe recordar que las personas aprenden por caminos muy diversos y que el hecho de salir de algunos centros y encontrarse con otros profesionales y círculos más abiertos puede ser enriquecedor. Parece muy interesante la iniciativa de formar grupos de trabajo o seminarios que preparan innovaciones que, después de ser experimentadas, pueden constituir ofertas de formación permanente abiertas a otros profesionales. También, y aunque actualmente no se practica, consideramos que sería muy válido poder asistir una temporada a la clase de un profesional de reconocida solvencia.

Cabe reconocer que, durante la década de los noventa, las demandas de formación permanente no se han dirigido preferentemente hacia las didácticas específicas, ya sea porque la reforma educativa planteaba demandas más urgentes o porque las didácticas específicas no han sabido demostrar su potencialidad educadora.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

En el campo de la formación inicial y permanente del profesorado queda mucho por pensar y mucho más por hacer. En este proyecto compartido y complejo, la didáctica de las ciencias sociales ocupa un lugar que demanda del profesorado universitario un alto nivel teórico, pero una teoría integrada al hacer práctico, para que las ideas encuentren su concreción y su justificación. En España, los departamentos universitarios de didácticas específicas son departamentos relativamente nuevos, y las personas que los forman tienen preparaciones e intereses muy diversos, resultado de su propia historia. Sin embargo, y valorando lo que todos y cada uno de nosotros podemos aportar a la consolidación de nuestra área de conocimiento, es preciso saber hacia dónde orientar su futuro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES (ed. 1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales
- GADAMER, H.G. (1975). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- IZQUIERDO, M., ESPINET, M., GARCÍA, M.P., PUJOL, R.M.

- y SANMARTÍ, N. (1999) Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, núm. extra, pp. 79-91.

- MORÍN, E. (1995). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Madrid: Paidós.