

I. Reflexiones y propuestas críticas

Epistemología y Didáctica de la Historia: clave esencial en la formación didáctico–disciplinar del profesorado

por *Juan Luis de la Montaña Conchiña*

Universidad de Extremadura, España.

jmontana@unex.es

Recibido: 30|07|2015 · Aceptado: 18|08|2015

Resumen

En el capítulo de la formación inicial de futuros maestros y maestras se hace cada vez más patente la necesidad de introducirles en el conocimiento epistemológico de las disciplinas a enseñar, en nuestro caso la historia. Introducirles en este conocimiento y fomentar la reflexión sobre cómo se construye el conocimiento, el qué y para qué de la historia, las opciones historiográficas existentes, nos parece clave en la mejora de la enseñanza–aprendizaje de esta disciplina.

Estas afirmaciones se apoyan en los resultados obtenidos de los análisis de concepciones sobre la historia realizados sobre varios grupos de docentes en formación. En general, el profesorado en formación muestra un conocimiento estereotipado, muy limitado —no sólo en conocimientos disciplinares— de la historia y mediatizado por influencias diversas (la historia en sus dimensiones públicas, medios de comunicación).

Cambiar esta concepción de la historia puede fomentarse desde la reflexión y el conocimiento epistemológico de disciplina, resultando ser un paso imprescindible para afrontar el ejercicio de una didáctica de esta disciplina acorde con las necesidades de las sociedades modernas.

Palabras clave

historia, Didáctica de la Historia, Epistemología disciplinar, Historiografía



Epistemology and teaching history: essential key didactic–disciplinary training of teachers

Abstract

In the chapter on initial training of future teachers it is becoming increasingly clear the need to introduce them to the epistemological knowledge of the disciplines to be taught, as history, in our case. Introducing them to this knowledge and encouraging reflection on how knowledge is built, what and why of history and the existing historiography options, seem to be the key to improve the teaching and learning process of this discipline.

These statements are based on the results obtained from the analysis of conceptions about history carried out on various groups of teachers in training. In general, teachers in training show a very limited stereotyped knowledge, not only as regard disciplinary knowledge, of history which is mediated by various influences (history in its public dimensions, mass media).

Changing this conception of history may be encouraged from reflection and from the epistemological knowledge of such a discipline, proving to be an indispensable step to face the teaching exercise of this discipline according to the needs of modern societies.

Keywords

History, Teaching History, Epistemology of discipline, Historiography



Introducción

Hace ya algunos años que el profesor canadiense Robert Martineau se preguntaba sobre la idoneidad de la formación de futuros maestros y maestras en historia, señalando algunos de los puntos débiles: la falta de conocimientos de los fundamentos epistemológicos de la disciplina histórica (2001). A día de hoy no decimos nada nuevo si los que nos dedicamos profesionalmente a la formación de futuros maestros y maestras de primaria constatamos en las aulas las carencias observadas por Martineau y otros autores, producidas, entre otros condicionantes, por sinergias muy particulares en las que confluyen realidades muy diversas (Maestro González, 2001; Shaver, 2001). Es evidente que la investigación didáctica ha producido notables cambios y avances en la didáctica de las disciplinas en general y de la historia en particular. Además, es igualmente perceptible la necesidad de recurrir a los resultados de esa investigación para promover las transformaciones que desde hace tiempo se están reclamando, tanto en el ámbito del ejercicio docente como en el de los conocimientos o contenidos que debe poseer el discente. Qué historia enseñar y el valor educativo de los conocimientos históricos han generado una generosa e imprescindible investigación las dos últimas décadas (Pagès, 1999, Prats y Santacana, 2011, Wineburg, 2001).

No obstante, la enseñanza de la historia tiene pendiente problemas que necesitan meditadas soluciones (Pagés, 1999). Por un lado, no podemos olvidar los sucesivos diseños de planes de estudios en los que la presencia de las disciplinas sociales vertebradoras del área de Cien-

cias Sociales, esto es la Geografía e historia, quedan significativamente reducidas, cuando no prácticamente desfiguradas y condenadas al anecdotismo, cuestión que la nueva ley educativa (LOMCE) ha tratado de resolver —no sabemos si con éxito— al disolver el área de Conocimiento del Medio. Por otro, se detectan dificultades que se centran en el diseño del currículum escolar, manuales escolares, práctica docente y concepciones del profesorado sobre la disciplina a enseñar. Estas dificultades con las que tropieza la enseñanza–aprendizaje de la historia, siendo numerosas, no finalizan con plantear unos contenidos novedosos, críticos y útiles para el alumnado; tampoco pasa en exclusividad por implementar posibles soluciones en el ámbito didáctico–procedimental. Efectivamente, la enseñanza y aprendizaje de la historia sigue embargada por inconvenientes que ya son visibles en la formación inicial del profesorado.

Desde nuestro modesto punto de vista, y basándonos en experiencias empíricas, entendemos que además de la significación que poseen los contenidos sustantivos o disciplinares en cuanto a volumen y calidad, entendemos que es conveniente insistir en dos capítulos trasladables a la formación inicial de los futuros docentes de Educación Primaria —aunque la propuesta y los resultados son igualmente válidos para Secundaria— que les permita conocer desde dentro la disciplina histórica. En primer término, siguiendo lo propuesto por otros autores, sería enormemente productivo introducir a maestros y maestras en un espacio de reflexión y conocimiento epistemológico de la disciplina (Maestro González, 2001; Suárez, 2012) con el fin de ayudarles a superar inercias improductivas. Esta cuestión, que entronca directamente con el pensamiento del profesorado, puede advertirse con facilidad cuando analizamos las concepciones que poseen los futuros docentes de la disciplina histórica. En segundo término, este espacio de reflexión y conocimiento debe dar pie a introducir a este futuro profesorado en el conocimiento y uso de herramientas auxiliares, como es el caso de la historiografía moderna. En definitiva y como señala Pilar Maestro «no se trata sólo de modernizar los contenidos, se trata de modernizar la concepción misma, los fundamentos de la historia enseñada» (Maestro González, 1997:21).

1. ¿La historia que se aprende es la historia que se enseña?

Si tenemos que comenzar dando respuesta a esta pregunta, es obvio que sí, porque esa es la tendencia general perfectamente observable en el profesorado en formación cuando se indaga en las prácticas docentes que desarrollan a lo largo de su período de formación. Tal y como señalan Prats y Valls, la enseñanza–aprendizaje de la historia en la escuela, con todos los avances positivos generados por la investigación disciplinar y didáctica, que sin duda son numerosos, tiene por delante un amplio camino todavía por recorrer (2011). Los problemas a los que aluden los autores citados, están provocados por factores externos excepcionalmente determinantes por la influencia que ejercen sobre la concepción y las presentaciones socioculturales que poseen los futuros docentes de la disciplina, a saber: administración y leyes educativas, currículum, usos públicos de la historia y práctica docente, entre otros.

En lo que se refiere al ámbito de la administración, es evidente que la banalización de contenidos históricos trasladados a un planteamiento globalizador del currículum de primaria —con

el evidente descenso y dispersión de los contenidos— ha tenido una especial incidencia en la enseñanza de la disciplina. El denodado interés mostrado por las diversas administraciones a la hora de proponer, revisar e integrar los diferentes contenidos desde posiciones impregnadas de una elevada carga ideológica «la carga política del currículo de historia», ha sido muy perjudicial como señala Pagès (1999:6).

No lo es menos el uso y abuso de los clásicos manuales escolares. El planteamiento de estas publicaciones al uso pasa por seguir reproduciendo una visión enciclopédica de los contenidos a enseñar y aprender, además de seguir conteniendo errores conceptuales en algunos casos de elevada significación. El manual se convierte en un instrumento reproductor final de los modelos de *historias generales* habituales en las diferentes administraciones, rebosantes de contenidos excesivos que impiden un acercamiento mucho más productivo en términos de aprendizaje a un tipo de historia más flexible y razonada (López, 2004).

La instrumentalización —en todas sus dimensiones— de la historia por parte de la administración es otro problema a considerar. Diversos especialistas han tratado las diferentes políticas educativas y sus perversas consecuencias, partiendo del análisis de los diferentes discursos. Al referirse a los problemas y posibles soluciones que puede recibir la enseñanza–aprendizaje de la historia esgrimen, con evidente claridad, las premisas de las que parten las propuestas de la administración, pues se hace una clara reivindicación de una historia más factual y menos conceptual (Valls y López, 2011). Es decir, se entiende como una materia orientada y guiada por intereses muy concretos: se priorizan los contenidos para conocer y saber, para fomentar el discurso de las identidades nacionales y no los contenidos para pensar e interpretar.

A esta realidad hay que sumarle otra circunstancia más y es el relativo al malestar docente nacido de este intervencionismo y que se ha traducido en la implantación de diferentes y sucesivas leyes educativas que, lejos de mejorar aspectos concretos de la enseñanza formal, lo ha empeorado (Prats, 2002), pues los abundantes cambios no justificados al tiempo que erráticos terminan restando capacidad de innovación al profesorado. Esta segunda dimensión de la criticada intervención de la administración se traslada a los diversos currículums y a los manuales con lo cual el problema no sólo se mantiene sino que se magnifica.

Otro plano que podemos distinguir es el concerniente a la visión que posee la sociedad sobre la historia y los usos públicos a los que está sometida, la reducción de esta disciplina a la simple anécdota y curiosidad y todo ello con el concurso de los medios de comunicación de masa: prima un excesivo «contemporaneísmo» que conduce irremediamente a la falta de perspectiva de los fenómenos históricos (Prats y Santacana, 2001:39). Efectivamente, la historia se ha convertido en el «juguete» de muchos aficionados, o en su defecto en el arma arrojada de intereses muy concretos de grupos políticos o sociales. En este sentido, la historia se reduce a una serie de visiones repetitivas y repetidas hasta la saciedad, planas, vacías de contenido, exentas de crítica alguna.

El problema de los usos públicos de la disciplina también permanece sólidamente arraigado, pues además cuenta con el beneplácito de un sector considerable de la población. Así lo señala Prats, constatando que la historia no es una disciplina «bien tratada» en el conjunto de los Medios de Comunicación de Masas. Llevados por intereses diferentes a los que pudiera

tener, queda en no pocas ocasiones reducida a simple curiosidad, y erudicción, entretenidos relatos plagados de un excesivo presentismo (Prats, 2000).

El conjunto de estas realidades o dificultades contextuales, como las definen Prats y Santacana, sin duda influyen en el pensamiento del profesorado en formación, pero no son las únicas (2001:38). Existen otras circunstancias no menos determinantes que podemos relacionar con las deficiencias formativas. Una parte del problema radica, a nuestro modesto entender, tanto en la formación histórica que han adquirido en años escolares los aspirantes a futuros maestros y maestras, en el que las representaciones sobre la docencia ocupan un lugar destacado, como en la concepción que poseen sobre la disciplina en cuestión. En realidad, ambas cuestiones, esto es, formación en contenidos—concepción/representaciones creemos que se muestran inseparables, actuando unas como condicionantes de la otras y viceversa.

Efectivamente, la formación que en contenidos históricos han adquirido a lo largo de sus años de escolaridad además de ser claramente insuficientes —cuestión que ya manifiestan los propios encuestados— reducen la disciplina de la historia a la visión que hemos descrito anteriormente y que predomina en el imaginario de la ciudadanía. Ese modelo de historia que se ha aprendido durante largos años es el único que se conoce y por tanto es el que tiende a reproducirse. ¿De qué modelo de historia hablamos? Del que podemos denominar como «modelo tradicional», de conjunto de datos que debe saberse y reproducirse, pero nunca cuestionarse, es decir el modelo de una historia acumulativa y acrítica, una realidad cerrada, un producto acabado que supuestamente debe proceder de la historia investigada —aunque evidentemente no siempre es así—¹ al que tampoco merece la pena dedicarle un tiempo más que suficiente para cuestionar, interpretar, criticar (Montaña, 2012, 2014, 2015). Este modelo también ha sido puesto en evidencia y criticado sistemáticamente por otros investigadores (Suárez, 2012).

El problema adquiere una dimensión preocupante si además añadimos, tal y como hemos planteado en algunas investigaciones realizadas recientemente que, junto a la insuficiente formación en conocimientos sustantivos (Saiz y Cosme, 2014:114) existe una clamorosa ausencia de reflexión y conocimiento sobre la epistemología de la disciplina, es decir, los fundamentos básicos que operan en la construcción del conocimiento histórico, como tampoco de elementos consustanciales de esa epistemología, como es el caso de la historiografía, «herramienta» clave para proporcionar solidez científica a los contenidos seleccionados (Montaña, 2015). En este sentido, tal y como señala Wineburg (2001), para los maestros, particularmente los noveles, conocer las estructuras de las disciplinas que enseñan es crítico para la enseñanza.

En el caso que nos ocupa, centraremos nuestros análisis en la concepción de la historia que poseen los futuros maestros y maestras ahora en formación. Los resultados de los análisis de las concepciones, no difieren mucho de los presentados en otros estudios. En términos generales muestran una concepción de la historia reducida a la visión clásica de enseñar el pasado, de hacer de la historia una «materia» destinada a ofrecer información y que ésta sea sencillamente acumulada por los alumnos. No se entiende esta disciplina como algo que pueda contribuir al desarrollo de actitudes críticas, aunque exista un porcentaje de alumnado muy reducido que la entiende como un instrumento que puede contribuir a la formación de la ciudadanía democrática, o a la simple transmisión de unos valores acordes con las necesidades de las sociedades del siglo XXI.

2. Un acercamiento a las concepciones de la historia en el profesorado en formación inicial

Una de las claves que nos ha permitido conocer estos vacíos formativos e inercias subyacentes en el profesorado en formación ha sido el análisis de las concepciones que poseen sobre la disciplina histórica, la necesidad de formación en esta materia (reflexión epistemológica) y su didáctica en el aula de Educación Primaria. Como ya han señalado numerosos autores al respecto, conocer las concepciones que posee el futuro profesorado sobre la materia que va a enseñar, resulta ser un elemento clave para poder intervenir y modificar una futura práctica docente. Para enseñar Historia —como cualquier otra disciplina— es necesario conocerla y reflexionar sobre ella, porque las concepciones explícitas e implícitas que se posee de la disciplina inevitablemente se trasladan al aula.

Los resultados que ofrecemos a continuación se apoyan en datos obtenidos durante varios cursos académicos en los que se ha trabajado con un total de 106 alumnos y alumnas de 2º curso del grado de Primaria de los años académicos 2012–2014, en diferentes estudios transversales basados en análisis de contenidos propios de metodologías cualitativas. Este alumnado ha pasado por un período de prácticas de un semestre en centros escolares de infantil y primaria.

Los cuestionarios están compuestos por una batería de preguntas abiertas en las que se ha dado opción al alumnado a expresar con la extensión deseada no sólo respuestas concretas a las preguntas formuladas, sino también opiniones y propuestas personales, es decir, narraciones o micro-descripciones. Aunque en origen son cuestionarios pensados para investigar aspectos diversos de la didáctica de la disciplina, tienen en común la incorporación de bloques de preguntas relativas a las concepciones que poseen los maestros y maestras en formación sobre la historia. Para precisar las respuestas que procedan de uno u otro cuestionario, nos referiremos a G1 (Cuestionario y Grupo 1, compuesto por 61 alumnos) y G2 (Cuestionario y Grupo 2, compuesto por 45 alumnos).

El trabajo de investigación desarrollado con los alumnos de los últimos años, si bien se inició para trabajar aspectos diversos relacionados con la historia o que podían ser explicados desde el campo de la historia, fue derivando progresivamente hacia una serie de cuestiones que el análisis de la información recogida nos fue desvelando. Con sorpresa por nuestra parte, comenzamos a observar que la inmensa mayoría de los encuestados no había reflexionado nunca sobre qué es, la función que desempeña, qué finalidad y objetivos tiene la historia en el ámbito escolar, o sencillamente qué es y para qué sirve la disciplina histórica como tal, trasladada al ámbito escolar como materia educativa. También tuvimos la oportunidad de descubrir el desconocimiento que poseen sobre cómo se forma el conocimiento histórico, es decir, cómo se construye la historia —el método de trabajo del historiador— al tiempo que tampoco sabían exactamente qué es la historiografía, entendida como pieza esencial en la epistemología disciplinar, y en qué les podía ayudar para su labor docente (Montaña, 2015). En resumidas cuentas nunca, en las clases de esta materia en niveles educativos anteriores, habían reflexionado sobre las bases elementales de la disciplina.

Los datos sobre los que se sustentan nuestras afirmaciones son, este sentido, ciertamente esclarecedores. En el análisis de la información contenida en los cuestionarios tratados se ha optado por acercarnos al paradigma interpretativo que nos ofrece la investigación cualita-

tiva, reduciendo el contenido a una serie de unidades de significado o categorías que nos han ayudado a precisar el pensamiento del alumnado.

Una de las unidades de significado más relevante, por el número de contestaciones que registra es la relativa a la concepción de la historia como simple conocimiento del pasado o de los hechos del pasado. Así, en el G1 constituye el 21,3 % de las respuestas, mientras que en el G2 se eleva al 51 %. Sumando ambos, contaríamos con hasta un 70 % de los encuestados que entiende la historia como el conocimiento del pasado, de lo que piensa que realmente ocurrió, o cree que aconteció, siempre desde la perspectiva de los grandes hechos, acontecimientos y personajes históricos. Sólo en algunos casos —dentro del 30 % restante— se plantean una visión de diferente «la materia de historia es la única fuente posible para analizar los hechos a priori para poder entender dónde estamos» (G2 mcm002).

Esta concepción enlazaría perfectamente con la visión de la disciplina como medio para conocer el tiempo pasado. Pero solo el conocimiento, es decir, la memorización, no la comprensión ni la crítica. Es posible pensar que la idea que se esconde detrás de la respuesta analizada y categorizada alude directamente a una visión monolítica y tradicional de la historia, como instrumento necesario para acercarse al conocimiento del pasado. Esta visión evidentemente se encuentra muy alejada de lo que realmente es el conocimiento histórico, sujeto a diversas interpretaciones y a la necesidad de construirse y renovarse a partir de nuevos interrogantes, métodos y hallazgos.

Menos presencia en términos estadísticos posee la concepción de la historia como la mejor y más adecuada herramienta para la formación de una ciudadanía acorde con los problemas del siglo XXI, esto es, crítica y activa. Sólo el 3,27 % en el G1, frente a los 8,8 % del G2. En cualquiera de los casos las respuestas nos parecen muy escasas y sintomáticas de la realidad que se esconde. Así, se señala que «porque con la historia se forma a los futuros ciudadanos democráticos y a una sociedad reflexiva y crítica (G2 mcm007). Sin embargo, del mismo grupo de análisis, hasta el 31,1 % considera que la disciplina histórica no aporta nada, incluso señalan que los contenidos pueden ser «perjudiciales» para ser trasladados a las aulas de Primaria «puede aportar mucha información para los niños por un lado y por otro puede perjudicarles en su formación dado que tenemos que inculcar el respeto (G1 ciudadanía 001), «Sí, en principio es necesario que la historia se aplique al aula de primaria ya que los niños/as deben comprender el hecho del paso del tiempo, nuestras raíces» (G2 mcm012).

El análisis de otra serie de categorías que se ha ido perfilando conforme ha ido avanzando la investigación, proporciona un interesante volumen de información. Las categorías a las que aludimos, historia–normas y valores e historia–ciudadanos democráticos, suponen el 6,5 % en el G1 y el 4,4 % en el G2, a este respecto nos dicen que es «una serie de normas y valores que demuestren que podemos ser un poco más humanos con las demás personas que nos rodean» (G1, ciudadanía008). En algún caso se acerca la formación histórica a la necesidad de mantener una democracia viva «normas y valores como por ejemplo (democracia)» (G1, ciudadanía048).

Anecdótico por el volumen de casos recogidos, pero igualmente preocupante, es que el 6,5 % del G1 entiende que la historia no aporta nada al alumnado de Primaria, ni a su formación como futuros ciudadanos: «Desde mi punto de vista no aporta nada que los niños

no sepan o no vayan a aprender a lo largo de su vida, pienso que hay otras asignaturas más interesantes» (G1, ciudadanía017); también se han detectado contradicciones en algunas de las respuestas «historia: no aporta nada. Se supone que debe aportar valores, respeto» (G1, ciudadanía024).

La visión que este mismo alumnado encuestado posee sobre la disciplina histórica en el ámbito escolar se corresponde con la que acabamos de señalar pues ésta queda reducida a una simple materia más o asignatura del currículum, que en su caso proporciona una serie de conocimientos o «cultura» que estiman necesaria en la formación de los alumnos de Educación Primaria y que deben aprenderse. Esta visión ciertamente reducida es quizá falta de una preparación en conocimientos, como en otros ítems analizados, de desconocimiento de la disciplina y de su construcción epistemológica.

En cuanto a la utilidad de la materia y el interés que pueda poseer, nos parece es interesante hacer hincapié en que el 98 % de los encuestados del G1 efectivamente entienden la historia como algo imprescindible. Curiosamente, sólo un 2 % no considera necesaria la enseñanza de la historia en este nivel educativo, aunque no justifican la respuesta. En general, entienden la historia como un conjunto de «acontecimientos» y «hechos» que los alumnos de primaria deben conocer. La historia en definitiva sirve para «conocer el pasado» y «concienciar» a los alumnos «Para mí la historia es conocer los acontecimientos que sucedieron a lo largo de la vida» (G2 mcm015) / «La historia en la educación primaria es importante para que los alumnos puedan entender el mundo actual así como los procesos que se han llevado a cabo para entender el presente» (G2 mcm017) / «hacer comprender y ver a los alumnos hechos históricos tal y como sucedieron para que el alumno pueda dar su propia opinión y sea más crítico» (G2 mcm011).

La necesidad de formación en historia es otro capítulo sobre el que abunda especialmente el alumnado encuestado del G2. Hasta el 80 % considera necesaria una formación complementaria en historia, en lo que se refiere a conocimientos disciplinares. El porcentaje restante considera que ya tiene una formación suficiente para trabajar con alumnos de esas edades, concepción habitual, enciclopedista y lineal, «aunque si no posees un conocimiento sobre el contenido de esta materia de nada sirve la didáctica ya que por muchos recursos didácticos que tengas si no hay conocimiento no hay nada» (G2 mcm009). Siendo, por tanto, una minoría los que consideran que no es necesaria una formación complementaria en historia «desde mi punto de vista y sobre todo lo que conozco considero que la formación hasta hora es eficaz. Creo que me han ido aportando los conocimientos esenciales» (G2 mcm030) / «sinceramente no. Creo que la historia que se enseña en educación primaria es la adecuada para esa edad (G2 mcm034). Se insiste, por tanto en la necesidad de conocer más historia, pero no se dice absolutamente nada sobre el hecho de plantearse un acercamiento a la disciplina desde una perspectiva diferente, es decir, de reflexionar sobre la historia como disciplina, como Ciencia Social y como materia escolar.

Los ejemplos podrían multiplicarse. No obstante, podemos formular una breve discusión de los resultados señalando que las ideas que posee el profesorado en formación, en lo que significa la historia, los objetivos, finalidades de su presencia en el currículum escolar, quedan

perfectamente representadas. A tenor de los datos expuestos, puede concluirse que la idea de la historia permanece anclada en el modelo «tradicional» de producto de consumo, cerrado y accesible en libros (de textos escolares, fundamentalmente) y otras fuentes de información que basta sólo memorizar. En algún caso, esta disciplina puede aportar una dimensión crítica y una visión de la sociedad más compleja, en definitiva que puede ser útil para la formación de la ciudadanía, pero que no sabrían cómo utilizar para fomentar la emergencia de valores. No obstante, en ningún caso se plantean la idea de considerar la disciplina como un producto abierto y en permanente construcción, crítico y revisable, en la línea del pensamiento histórico. Como ha señalado acertadamente la profesora Ana Zavala (2006), con esta visión se tiende a la conversión de la «History en Story».

3. La necesidad de trabajar sobre la epistemología de la historia en la formación inicial del profesorado

La reflexión es piedra angular de todo el proceso educativo en su globalidad, pero cobra mayor significación en el grupo que constituye el profesorado en formación inicial. Porque es precisamente en este momento en la formación docente en el que no son suficientes la adquisición de unos conocimientos didáctico–disciplinares y determinadas competencias, es preciso también adquirir una serie de valores y actitudes propias de la función docente que, por otro lado, sólo se consiguen fomentado la reflexión (Vilalta y Comes, 2002:235). La reflexión en el ámbito de la didáctica de la historia por parte de los docentes que la trabajarán a diario en las aulas creemos que es un capítulo esencial para estimular la mejora de la práctica educativa.

A tenor de los resultados anteriormente analizados y apoyándonos como punto de partida en esta actitud crítica y reflexiva, es preciso formular una propuesta para una didáctica de la historia adaptada a las necesidades en cuanto a la docencia y aprendizaje que demanda la disciplina en cuestión, necesidades que no solo radican en «saber mucho», sino en estimular la sensibilidad hacia el conocimiento histórico, comprender las causas y consecuencias de determinados hechos históricos, introducirse en el potencial que posee el conocimiento histórico, en aprender a pensar críticamente, en definitiva, a lo que acertadamente se ha denominado «pensar históricamente» (Facal, 2000). No obstante, el desarrollo del pensamiento histórico no es una tarea fácil de conseguir, pues requiere del concurso e inexcusable auxilio de unos requisitos muy concretos que deben estar presentes en la formación inicial: «les bons professeurs d'histoire, comme le montrent certaines recherches, connaissent non seulement leur matière, mais aussi leur domaine, celui de la discipline historique... Cette compréhension des fondements de la discipline historique alimente leur pédagogie» (Martineau, 2001:s/d).

La observación de los datos obtenidos nos sitúa ante una realidad que no podemos calificar de positiva. Unas primeras conclusiones entendemos que pasan por una más que evidente falta de reflexión en dos grandes capítulos de la ciencia histórica: cómo se forma y desarrolla el conocimiento histórico en términos epistémicos, punto de partida imprescindible para trasladar la historia al aula. A estos dos pilares esenciales le acompaña una también imprescindible reflexión sobre la función de la historia su evolución como ciencia y disciplina que

podríamos luego trasladar al cómo y qué historia contar, es decir, de una forma muy elemental la historiografía; reflexión y conocimientos que les van a ayudar a optar por unas explicaciones del pasado diferentes, apoyándose en la selección y propuesta de contenidos con una base científica contribuye en solventar el problema de indefinición del profesorado (Miralles, Molina, Puche, 2011).

El valor epistemológico de lo que se enseña y por qué se hace, fundamentar por qué se decide optar por unos conceptos específicos, hacer explícita la corriente historiográfica a partir de la cual se analiza, dar lugar a otras interpretaciones, contemplar la enseñanza de conceptos estructurantes propios de la disciplina... Es necesario que el estudiante aprenda y adquiera cada vez más conciencia a lo largo de la carrera sobre las formas de construcción y apropiación del conocimiento histórico. (Andelique, 2011:259)

Efectivamente, el problema de fondo —grave según nuestro modesto entender— subyacente en el profesorado en formación y que sin duda podría condicionar la futura enseñanza—aprendizaje de esta disciplina, es la continuada falta de conocimientos —no de conocimientos sustantivos o disciplinares que también son fácilmente detectables en general sobre esta materia que, adaptada evidentemente a las capacidades e intereses del alumnado de primaria, mañana tendrán que desarrollar diariamente en las aulas; concepciones muy limitadas, pobres y que en no pocas ocasiones resultan ser generadoras de significativas confusiones. Tal y como señala Andelique, la «ausencia de cambios en las concepciones epistemológicas de la disciplina de los profesores que siguen anclados en una enseñanza de la historia de carácter enciclopedista» (2011:258), obligatoriamente deben empobrecer los resultados de la didáctica de la esta disciplina en términos generales. Así lo indican también con claridad Sáiz y López cuando, refiriéndose a futuros profesores de secundaria, señalan que no «asumen una interpretación epistemológica crítica, y desconocen las destrezas del pensamiento histórico y en qué consiste el conocimiento histórico que les ayude a superar las tendencias epistemológicas positivistas y relativistas» (2015:99).

En lo que se refiere a la función y objetivos de la historia, su presencia en el curriculum escolar de educación primaria, los datos son más que evidentes. Insistiendo en el ámbito sobre lo que es la historia, qué significa esta materia para la formación de los jóvenes alumnos y alumnas, qué objetivos y finalidades se le pueden asociar que vayan más allá de lo que ellos, por su parte, parece que han conocido durante su propio proceso formativo, comprobamos que las concepciones mantienen cierta unidad, pero también cierta permeabilidad. Algo similar ocurre en el ámbito estricto de la epistemología, en cómo se construye el conocimiento histórico, es decir, de dónde surge la información acabada que denominamos historia (Suárez, 2012).

Se hace patente, por tanto, la ausencia de actitud crítica ante estos presupuestos y se debe, entre otras razones, a nunca o en muy rara ocasión se ha procedido a la reflexión en otros ciclos formativos previos al ingreso en la universidad. El conocimiento del pasado es imprescindible pero no encuentran el «enlace» con el presente, la utilidad real de la disciplina parece estar destinada a la simple acumulación de datos y cierta «cultura general». Sólo este planteamiento inicial debería servir de acicate para fomentar la reflexión sobre la historia para así evitar quedarnos en la simple renovación de los contenidos, pero no de la concepción teórica de la disciplina (Andelique, 2011:258).

El acercamiento a las bases epistemológicas de la disciplina histórica debe acompañarse de un conocimiento básico sobre otro ámbito de construcción de la historia: la historiografía, si atendemos a lo señalado por Christian Laville cuando señala que «Por cela, quelques enseignements d'epistemologie de la l'histoire et d'historiographie, pour bien savoir quelle est la nature de la discipline» (1993:s/d). Conocer los últimos paradigmas historiográficos permite al futuro docente ampliar sus perspectivas de trabajo de la disciplina, especialmente en lo que se refiere a la selección de contenidos (Miralles, 2011). Introducir al futuro profesorado ahora en formación en el conocimiento de las diferentes escuelas historiográficas del pasado y presente de la disciplina en cuestión proporciona contenido a lo que se enseña, contenidos:

coincidentes con los nuevos propósitos formativos, de una educación histórica crítica sino también como la mejor forma de luchar contra las rutinas y los dogmas, los estereotipos intelectuales y sociales creados por la influencia determinante de que ha gozado durante largo tiempo la historiografía positivista. (Maestro González, 2000:109)

Evidentemente, la falta de reflexión debemos vincularla inicialmente a la ausencia de formación en este campo. El alumnado en general no tiene como prioridad reflexionar sobre cuestiones epistemológicas de las disciplinas que en un futuro enseñarán es más, suelen ser temas que no entran precisamente dentro de sus prioridades como futuros profesionales. Este vacío en lo personal también se detecta en el entorno académico, es decir, los diferentes ciclos educativos previos a la educación superior. La ausencia genera inercias que ayudan a explicar el déficit formativo de los alumnos en estos conocimientos, así como el uso (y abuso) de los deficitarios manuales escolares y ciertas resistencias a plantear modelos mucho más efectivos de enseñanza–aprendizaje de la historia, debido a la pervivencia de representaciones en el ejercicio docente, entre otras cuestiones. Superar este escollo implica implementar en los programas de didáctica de la historia temas y contenidos que les inviten a conocer y pensar la disciplina desde dentro, pensar qué es y para qué sirve la historia que van a enseñar a los niños y niñas de Primaria, los conceptos estructurantes (tiempo, causalidad, empatía), acercarse al desarrollo y a la naturaleza del conocimiento histórico (cómo se genera y sistematiza), dicho de otra forma conocer la estructura sustantiva y estructura sintáctica de la disciplina, el trabajo con las fuentes —trabajo del historiador—, el carácter relativo y abierto de los conocimientos históricos, siempre revisados y reconstruidos, el poder seleccionar contenidos con criterios científicos y acordes con los diversos problemas por los que atraviesan las sociedades del siglo XXI, contenidos que reivindiquen la función social de la disciplina en la escuela.

4. Consideraciones finales

La enseñanza–aprendizaje de la historia en los entornos escolares precisa de sustanciales cambios para que ésta sea lo más efectiva posible, para ello es preciso trabajar en el ámbito de la formación inicial del futuro profesorado en direcciones que hasta el momento se habían obviado. Si bien es necesario reforzar los conocimientos disciplinares de este profesorado en formación, es conveniente del mismo modo trabajar en el ámbito de la epistemología disciplinar.

Efectivamente, son cada vez más los autores que apuestan por un acercamiento profundo y riguroso a la epistemología de las diferentes disciplinas en la formación inicial de los futuros docentes con el fin de reforzar igualmente el ámbito pedagógico; del mismo modo, también son cada vez más los que proponen este acercamiento al ámbito de la historia: profundizar y reflexionar sobre las bases epistemológicas de la ciencia histórica es el primer paso para cambiar la idea que los alumnos y alumnas poseen sobre esta ciencia. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que el profesorado en formación reproduce una imagen de la historia estereotipada, próxima a la acumulación de información propia del positivismo. Esta imagen simplista y reducida es la que comienza a condicionar la práctica futura.

Entendemos, pues, que los cambios que precisa la didáctica de la historia se inician transformando la concepción que se posee de la disciplina. El futuro profesorado necesita conocer la historia desde dentro, cómo se construye, para qué sirve, qué finalidad cumple en la escuela, qué enseñar de la misma:

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se debe indagar forzosamente en el terreno de la epistemología de la ciencia referente para poder contestar a dos preguntas básicas ¿Para qué enseñar Ciencias Sociales? ¿Qué enseñar de estas ciencias? Porque la reflexión epistemológica permite la definición de los objetivos que se persiguen. (Benejam, 2001:63)

Notas

¹ Estamos detectando con cierto asombro el hecho de que los alumnos a la hora de fundamentar los contenidos seleccionados obtienen la información a través de medios y cauces más que cuestionables: es el caso de la web, donde la información acumulada, siendo cuantiosa, no es totalmente fiable.

Bibliografía

- Andelique, C. M. (2011).** La didáctica de la historia y la formación docente. ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 15, 259–269.
- Benejam, P. (2001).** Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. En Arrondo, C. & S. Bembo. *La formación docente en el profesorado de historia* (61–70). Rosario: Homo Sapiens.
- Comes Solé, P., Casas i Vilalta, M. (2002).** Aprender a ser profesores reflexivos y críticos experiencia de la asignatura de didáctica de la Geografía. En Estepa Giménez, J.; Sánchez Agustí, M. & M. de la Calle Carracedo. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (233–244). Palencia: Libros activos.
- Laville, Ch. (1993).** Quelle histoire au primaire? *Traces*, 31(1), 14–19.

- López Facal, R. (2000).** Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia). *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 24, 46–56.
- (2004). Enseñar la historia de la gente. En AAVV. *Josep Fontana: historia y proyecto social* (263–295). Barcelona: Crítica/Universitat Pompeu Fabra.
- Maestro González, P. (1997).** Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. (La concepción de la historia enseñada). *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 2, 9–34.
- (2000). Didáctica de la historia, Historiografía y enseñanza. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 25, 91–111.
- Martineau, R. (2001).** La formation des Maîtres en histoire est-elle adéquate? *Traces*, 39(4), 24–6.
- Miralles, Martínez, P. (2005).** Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la historia en el bachillerato. *Revista de Historiografía*, 2, 158–166.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., Ortuño Molina, J. (2011).** *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: GEU.
- Montaña Conchiña, J. L. de la (2012).** Formación inicial del profesorado, ciudadanía participativa e historia. En De-Alba–Fernández, N.; García–Pérez, F. F. & A. Santisteban Fernández (Coords.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (355–362), volumen 2. Sevilla: AUPDCS.
- (2014). Didáctica de la historia y profesorado en formación: análisis de concepciones y nuevos paradigmas para una enseñanza–aprendizaje de la historia. En Pagès i Blanch, J. & A. Santisteban (Coords.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (551–558), volumen 2. Barcelona: AUPDCS.
- (2015). Didáctica de la historia, historiografía y la visibilización de temas, grupos sociales y personas en la enseñanza–aprendizaje de la historia. En Hernández Carretero, A. M.; García Ruiz, C. R. & J. L. de la Montaña Conchiña (Coords.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (907–915). Cáceres: AUPDCS.
- Pagés, J. (1999).** ¿Sobrevivirá la enseñanza de la historia al siglo XX? Reflexiones sobre la situación de la enseñanza de la historia a finales del milenio. *Historiar*, 2, 174–187.
- Prats Cuevas, J. & Santacana, J. (2001).** *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats Cuevas, J. (Ed.) (2002).** *La secundaria a examen*. Barcelona: Proa.
- Prats Cuevas, J. & Valls Montés, R. (2011).** La didáctica de la historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17–35.
- Prats Cuevas, J. (2000).** Dificultades para la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71–98.
- Sáiz Serrano, J. & Gómez Carrasco, C. J. (2014).** El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria. En Alonso Roque, J. I.; Gómez Carrasco, C. J. & Tomás Izquierdo Rus (Eds.). *La formación del Profesorado en educación infantil y educación primaria* (105–120). Murcia: Universidad de Murcia.

Sáiz, J & López, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87–101.

Suárez Suárez, M. A. (2012). Concepciones sobre la historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 73–93.

Valls Montés, R. & López Facal, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 10, 75–86.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Zavala, A. (2006). Caminar sobre los pies: didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza. *Praxis Educativa*, 1(2), 87–106.