

# *Enseñar Historia: Luces y sombras*

MARÍA JOSÉ SOBEJANO SOBEJANO  
UNED

Debo agradecer muy encarecidamente la oportunidad que se me brinda de exponer, aunque sea someramente, las inquietudes y los problemas que se plantean desde el área de didáctica de las Ciencias Sociales y más concretamente, de la Historia, un campo de conocimiento en construcción, relativamente novedoso, al par que silenciado y sometido a fuertes presiones desde ámbitos institucionales educativos y académicos, espacios diferentes que forman parte de su propio sistema, específicamente las disciplinas referentes más allegadas como son el conocimiento histórico y la didáctica general.

Decía que esta didáctica de la Historia conforma un *sistema* que pretende hallar la coherencia entre los contenidos culturales (que, como se han especificado en el currículum, no solo son los hechos, acontecimientos y principios, sino también los procedimientos y las actitudes que informan estos hechos), con los fines didácticos y las alternativas a las limitaciones de tipo cognitivo o social.

Conforma un sistema porque integra las prácticas de enseñanza con las fuentes (las del conocimiento histórico con las pedagógicas, psicológicas y sociológicas que constituyen los fundamentos educativos). Integra también este sistema el análisis de la razón de ser de las prácticas de enseñanza, los enfoques o puntos de vista del profesor que enseña Historia y los preconceptos o juicios que el alumno ha elaborado y elabora sobre el contenido de la Historia.

Este campo, relativamente joven, se ha abierto camino ante nuevas necesidades en el plano educativo, no tanto de acumular conocimientos o de aportar técnicas didácticas que sirvan como condimento para cualquier plato, sino de aportar un conocimiento desde la práctica y para la práctica, que implique construir o restaurar significados sociales de acuerdo con los enfoques plurales del conocimiento social.

A los profesores de Historia lo que nos interesa, a medida que el pensamiento profesional se reviste de una conciencia específica sobre el saber, la enseñanza, el alumno, el sistema educativo y la vida del centro, pensamiento profesional que sería, en definitiva la culminación de la madurez profesional, lo que nos interesa es, repito, que el alumno aprenda *a pensar y a desenvolverse históricamente*. Por tanto nos acercamos a una visión del currículum al estilo de Stenhouse (1984,29) como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo”.

Así como hablamos de currículum y no de programación (y hago una llamada de atención para la reflexión sobre lo que nos ha costado adoptar el término en toda su significación), hablamos también de didáctica de la Historia y no de enseñanza de la historia, reconociendo una complejidad implícita en ambas expresiones. Así, cuando hablamos de enseñanza de la Historia lógicamente nos estamos refiriendo a todas las cuestiones relacionadas con la práctica. Pero la didáctica completa el círculo porque se ocupa también de la teoría que informa la práctica y como dice Alicia Camilloni (1994:25) “evitar resolver, u ocultar, estos problemas hace imposible la construcción del discurso didáctico”.

Para concretar de alguna manera una definición que nos ayude a entrar en el campo profesional y a desarrollar las cuestiones que interesa dilucidar, diremos que la Didáctica de la Historia es una disciplina (y no queremos obviar la interposición dialéctica que hace Rozada (1992) respecto del conocimiento social como “una cuestión indisciplinada necesariamente”, sino mencionarla y remitir a sus escritos para no desviarnos de nuestros objetivos). Se trata de un campo de conocimientos que pone al profesorado al corriente de cuantas cuestiones tienen que ver con la dedicación profesional a la enseñanza de la Historia.

Este campo, además de las cuestiones inherentes al conocimiento de la Historia, se nutre de teorías, métodos e informaciones procedentes de todas las disciplinas referentes del currículum (es decir, la sociología de la educación, la antropología, la propia epistemología histórica, las ciencias sociales, la psicología y la pedagogía). Como se ve, un campo muy enriquecido de puntos de vista y por lo mismo, muy difícil de abarcar desde la especialización de nuestra formación educativa.

Una disciplina prospera cuando tiene un objeto de estudio definido, un cuerpo de conceptos y teorías sistematizados y, finalmente, una meto-

dología que le permitan resolver las cuestiones que plantea su objeto. Añadiríamos, además un requisito, su interés social. Y respecto del interés social habrá que resituar el papel del profesor de Historia en el sistema educativo. Una de las claves la denuncia una de mis profesoras-alumnas del Programa de Formación del Profesorado de la UNED, con estas sintéticas palabras:

“Pienso que una de las razones fundamentales de las deficiencias del sistema educativo español tiene su origen en las propias facultades. En España se forman “licenciados en” pero no “profesores de” y está bien claro que lo primero no equivale a lo segundo.

Plantearíamos en primer lugar la necesidad de la Historia o la reflexión sobre la historicidad de las acciones humanas y la conciencia histórica como la revelación de la temporalidad de nuestros actos. Algo que forma parte de nuestra vida cotidiana individual y planetaria y que nos capacita de una conciencia que permite el paso del sentido común de las cosas a un sentimiento crítico y trascendente. Si la historia es patrimonio de toda la sociedad y estamos convencidos de que nada nos sucede al margen del tiempo y del espacio, nuestra conciencia histórica se expresa a partir de los interrogantes qué somos, de dónde venimos y a dónde vamos. Si los jóvenes de nuestro tiempo viven la incertidumbre del futuro, sobre la base de un presente también incierto, la enseñanza de la historia y la tarea del docente consiste, esencialmente, en ayudar al joven para que desarrolle esa conciencia histórica a partir de su autoconocimiento y que la aplique en las decisiones que tiene que tomar sobre juicios ponderados ya analizados de los comportamientos humanos.

¿Qué es, en definitiva, la conciencia histórica? Pues, a nuestro entender esa palabra incluye distintas formas de conocimiento que un individuo o una sociedad tiene de sí mismo y de los demás: implica darse cuenta de ser y estar en el tiempo, del cambio y de las alternativas de dicho cambio, de la búsqueda de una verdad y de la necesidad de verificación y objetividad, teniendo en cuenta las causas múltiples de los actos humanos, las regularidades, las explicaciones. Implica conciencia del mundo y sus valores: los heredados de la tradición (libertad, igualdad, racionalidad...) y los nuevos productos de nuestro desarrollo y conflictos subsiguientes (ecológicos, de convivencia de grupos sociales y raciales diversos, de uso racional de la ciencia y la tecnología y tantos otros).

A pesar de la magnitud de la crisis actual que arrasa los paradigmas, torna inciertos los principios sobre la cotidianeidad y hasta hace proclamar a algún interesado publicista que asistimos al fin de la Historia, llegaríamos a una pregunta que ya no es patrimonio de los historiadores, ni propiedad de los profesores, ni patrimonio del Estado, pero si de todos

juntos, del sistema: ¿Qué significa enseñar hoy? Pregunta que adquiere una intensidad dramática que precisa el debate de toda la sociedad.

Pues, insistiendo en el objeto de estudio de la didáctica de la Historia, Joan Pagès (1994:39) apunta siete campos problemáticos o para sacar partido a esta disciplina, que son:

1. La determinación de los fines y objetivos de la enseñanza de la Historia.
2. La descripción general del proceso de enseñanza y el descubrimiento de las leyes que lo presiden.
3. Los principios y reglas que se derivan de este conocimiento para actividad del profesor en el aula.
4. La concreción del contenido histórico y de las actividades prácticas que el alumno debe asimilar y realizar según su desarrollo.
5. La formulación de principios básicos de organización del aula para que el alumno aprenda a pensar históricamente y a actuar en consecuencia.
6. El análisis de los métodos generales y específicos de la Historia y de las Ciencias Sociales que utiliza el profesor en el aula.
7. La selección de materiales para el uso en el aula y fuera de ella.

Dicho esto, vamos a aterrizar en algunas zonas periféricas que configuran las luces y las sombras de este quehacer profesional que no acaba de perfilarse con nitidez.

a) *La formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria y universitaria*

Viene siendo una asignatura pendiente muy a pesar de las reformas del sistema educativo. Es preciso recordar a Combs cuando ya barruntaba en 1976 el boom de reformas educativas que se iban a suceder en Europa e Iberoamérica y advertía 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”.

De otra forma más contundente o quizá más radical, el profesor Fontana lanza sus preocupaciones docentes contra los controladores de los programas y de los libros de texto, señalando que lo único que hay que hacer es poner los medios para que el profesorado, que es la pieza funda-

mental del proceso, pueda realizar su trabajo....(y entre esos medios esta sin duda la posibilidad de actualización epistemológica y docente).

Demasiado lenta, pero progresivamente se va consolidando en las Facultades universitarias un campo de conocimiento, cuyo título reconocido por el Consejo de Universidades cruza la particular travesía del desierto ante la pasividad del organismo competente en formación del profesorado y ante la incomprensión, ignorancia o desprecio por parte de los profesores universitarios entregados a sus propios y personales intereses.

La negativa sistemática de la Universidad española a dar cabida y cobijo a esta formación profesionalizadora en los planes de estudio que se están elaborando estos últimos años es proverbial síntoma que amenaza con repetir los esquemas que ya Tonucci señaló para la reforma educativa italiana en 1990, dándose la paradoja de que, a pesar de ser los países mejor dotados de una legislación educativa, sin embargo pasarán a ser los más humildes en cuanto a la calidad de su puesta en práctica y de su formación de profesores.

No obstante, es un hecho que avanzamos, aunque sea a contracorriente y de una manera individual y voluntarista, como lo demuestran las crecientes tesis doctorales sobre las necesidades específicas de las didácticas especiales y las apariciones esporádicas de plazas docentes en algunas Universidades. Y son cada día más numerosas las Universidades que despliegan sus esfuerzos para atraer a un gran número de profesores a replantearse la enseñanza de la disciplina. Tal es el caso realmente encomiable de la UNED que, con una visión más abierta a la sociedad y de futuro ante las expectativas del nuevo milenio, ha ido formando a lo largo de un cuarto de siglo y alrededor del Vicerrectorado de Educación Permanente un Programa de Formación del Profesorado que, junto con el Tercer Ciclo de la Facultad de Educación, ofrece postgrados dirigidos especialmente a la profesionalización docente.

Podemos citar como ejemplo numerosos temas de investigación en la relación teoría-práctica sobre construcción de conceptos históricos para posteriores decisiones curriculares; análisis de diseños y desarrollos curriculares sobre el conocimiento histórico, teniendo en cuenta las diversas etapas y los distintos niveles educativos; reflexiones sobre las fuentes de un currículum de Historia para hallar la deseada comprensividad y globalización o interdisciplinariedad, según las etapas; profundización en la epistemología del tiempo histórico y el tiempo social y sobre su tratamiento en el aula; estudios relacionados con el pensamiento del profesor de Historia, sus prejuicios, sus valores, sus rutinas docentes y, a la inversa, investigaciones sobre el pensamiento del adolescente sobre la Historia y sus dificultades de aprendizaje; o, finalmente trabajos que faciliten la reflexión sobre las finalidades educativas de la Historia en la sociedad actual.

b) *La necesaria distinción entre la Historia como conocimiento académico y la Historia para ser enseñada-aprendida*

No deja de ser polémico adentrarse en estas cuestiones cuando a estas discusiones se las dota de superficialidad. La Historia que se enseña es distinta que la Historia que se investiga y se elabora por los historiadores, y debemos añadir que es lógica esta afirmación, puesto que, lo que el profesor hace es una selección de objetivos pensando en las virtualidades educativas y socializadoras de este conocimiento; de contenidos adaptados a la comprensión de los alumnos y de métodos encaminados por estrategias didácticas en función de las características cognitivas del alumno y de las preferencias educativas del sistema educativo, respaldado por la sociedad. Lo que hace el profesor es una reelaboración de conceptos complejos y de estrategias de enseñanza aprendizaje al hilo del discurso histórico y lo que el profesor enseña es el producto de sus ideas personales, o de las de los manuales más usados, de las prescripciones educativas y de las habilidades docentes de que está capacitado.

Pero en modo alguno debe interpretarse esta distinción como si se tratase de un conocimiento histórico diferente, acientífico, vulgar. Los profesores, como mediadores que son de un conocimiento elaborado por los historiadores, no pueden inventarse otro discurso histórico opuesto a la academia o al discurso elaborado por los historiadores, ni ceder a las tentaciones literarias o divulgadoras de los medios de comunicación. Su condición de “especialistas” en la materia tampoco les capacita plenamente para cumplir con los objetivos de un profesional de la enseñanza, porque enseñar algo no es una cuestión de intuición y, en definitiva, el mundo de la escuela debe ser incorporado al mundo del profesor, como se presume del ambiente estudiantil.

De igual manera, sería impensable que cualquier persona dotada de las armas pedagógicas, pero absolutamente inculta en la metodología del discurso histórico, pudiera llevar a buen término objetivos fundamentales y singulares de la enseñanza de la Historia como el de aprender a pensar históricamente o extraer los valores implícitos en el devenir histórico, entre otras razones porque forman parte del objeto, contenido y método del propio discurso histórico.

No nos vale la clásica dicotomía del especialista que sabe mucha Historia y no tiene ideas sobre cómo comunicarla a un público infantil o adolescente con dificultades específicas de crecimiento intelectual ni, por supuesto, el “aficionado” con muchas ideas pedagógicas, morales o literarias al respecto. Y, por desgracia, a menudo aún caemos en esa dicotomía en los centros educativos de las distintas etapas (incluida la universitaria). De tal manera que no suele haber las mismas dificultades para sustituir a

un profesor de Historia que de Matemáticas, en la creencia de que Historia la puede dar cualquiera. Esta falta de criterios científicos hace mucho daño a la Historia y a los estudiantes de la Historia.

El enseñante de Historia está condicionado por los elementos curriculares: para qué enseñar Historia hoy (cuestión de las finalidades educativas del conocimiento histórico); qué Historia enseñar (ante la pluralidad de enfoques de la realidad por parte de una disciplina fundamentalmente ideológica y, por tanto, pluriparadigmática); cómo enseñarla a unos individuos caracterizados por estar evolucionando en el proceso de pensamiento de lo concreto a lo formal, etc, etc.

c) *La Historia conocimiento ha vivido importantes convulsiones en los últimos tiempos*

La historiografía del siglo XX presenta un crisol de enfoques variados, diversos y a veces contrapuestos sobre la realidad histórica. De igual manera, la formación recibida por los especialistas en la carrera universitaria también ha sido diversa e incluso a veces, deficitaria, especialmente en nuestro país por las especiales circunstancias políticas.

Debido precisamente a esas circunstancias políticas, los estudios afirman claramente que el sustrato de la formación académica del profesorado de Historia en España ha sido, esencialmente, el resultado de una síntesis entre la Escuela de Annales y la Marxista, si bien la historiografía tradicional, anterior a estos enfoques nunca llega a desaparecer de las facultades españolas. Hoy se plantean, además, otros enfoques que, llevados a sus últimas consecuencias, liberan a la historiografía de la búsqueda de certezas absolutas para centrarla en la búsqueda de verdades relativas. Así se constata a finales de los ochenta el destierro del eurocentrismo tradicional, como conclusión de la llamada Guerra fría, pero se produce un verdadero afán en los historiadores para encontrar la justificación de la identidad de la civilización europea en una Europa en construcción.

Estas consideraciones son pruebas irrefutables de que las concepciones, creencias y teorías implícitas que mantenga el profesor sobre la Historia afectan de hecho y de forma fundamental a su práctica docente, porque forma parte de su cosmovisión y se relaciona con su experiencia, tanto como con su práctica. Por ello dice González Muñoz, C., 1996: 69, respecto de este condicionante que “la posición concreta que asuma consciente o inconscientemente el profesorado afectará a su selección de contenidos y al enfoque con que la Historia sea presentada al alumno, con las consiguientes repercusiones en su aprendizaje”. Y explica a continuación que “no es lo mismo, ni son los mismos los recursos mentales que hay que

movilizar para acceder a un conocimiento presentado positivamente que a otro documental o de investigación, a una presentación lineal que a una compleja, a un conocimiento factual o a uno estructural”.

Una consecuencia de las tendencias historiográficas que conviven en las aulas de las facultades de Historia españolas, ha sido durante estos últimos veinte años, la pervivencia de un eclecticismo como rasgo dominante en los planteamientos docentes. Pero también es preciso considerar una gran riqueza de referentes que se reflejan en el campo de la planificación docente.

En efecto, es hoy muy necesario contar con estos elementos en la formación del profesorado y es necesario que los profesores de esta área tengan en consideración la relevancia que adquiere la Historiografía para la enseñanza adecuada de la Historia. Las diversas investigaciones realizadas sobre pensamiento del profesor y enseñanza de la Historia (por ejemplo, Guimerà en 1992 y Torres Bravo en 1997), nos llevan a las siguientes conclusiones prácticas:

1. El concepto que de la Historia tiene cada profesor se pone de manifiesto en la visión que transmite a sus alumnos.
2. Los cambios historiográficos son el reflejo de una ciencia en construcción que es la Historia y, en consecuencia, deben reflejarse en la enseñanza de la misma.
3. Cada enfoque contiene y expresa distintas alternativas didácticas y metodológicas.
4. Cada enfoque plantea el objeto de estudio de distinta manera e influye en la planificación didáctica.
5. Conviene que el alumno conozca diversas alternativas historiográficas, porque, lejos de confundirle (como algunos pueden creer) enriquece su visión histórica y su aproximación a distintos métodos científicos.

Para la formación de un alumno de nuestro tiempo resulta también muy conveniente acercarse al presente más cercano de las tres dimensiones temporales y reflexionar con él sobre el desprestigio de la Historia en relación con las crisis de los sistemas ideológicos: caída de regímenes burocrático-militares que respondían al nombre de materialismo histórico y ascenso de la burocracia liberal positivista que cree haber encontrado en las cenizas el fin de las ideologías, el estado del bienestar, la universalización de la democracia liberal occidental y, por ello, el fin de la Historia ante la falta de perspectivas políticas que ofrezcan metas para el futuro (Fukuyama 1989). Es decir, que podemos interpretar la tan nom-

brada crisis de la Historia en su sentido negativo respecto de tres consideraciones:

- Una de ellas, la negación o la puesta en duda sobre el carácter “científico” del conocimiento histórico.
- Otra, la de que los diversos enfoques habidos en esta época de convulsiones diluyen el saber: la Historia “en migajas” de Dosse.
- Finalmente, la propia idea del fin de la Historia de Francis Fukuyama.

Pero, frente a esta idea negativista del caos de la postmodernidad, muchas voces de todos los campos del saber reivindican otros sentidos y otros valores más esperanzadores. Para los historiadores la diversidad de interpretaciones es considerada como signo de cambio y enriquecimiento después de veinticuatro siglos de dependencias que han atenuado la esencia del conocimiento sobre la vida de los hombres en sociedad.

Desde el historicismo del siglo XIX, aquella especie de fundamentalismo histórico que barrió el pensamiento occidental, pasando por el positivismo o la historia historizante y la erudición documentalista, el conocimiento histórico empezó a compartir con las Ciencias Sociales, pasados los estragos de la segunda Guerra Mundial, ideas, métodos y procedimientos que fueron enriqueciendo su campo de investigación. Y en estas variaciones encontramos un objeto de estudio más depurado y más posibilidades de servir a la sociedad con su análisis crítico: desde el todo a los hechos o acontecimientos relevantes, desde las grandes personalidades al hombre en sociedad, con sus luchas y sus fracasos, como señalaría el profesor Fontana. Esta ampliación del campo de estudio ha tenido sus consecuencias en la diversificación de los campos de trabajo docente a partir de la consideración del área de Ciencias Sociales.

Otra cuestión añadida de gran relevancia es que las Ciencias Sociales, entendidas como el estudio de las relaciones entre el hombre y la sociedad, y entre el hombre y su medio a lo largo de los tiempos, han unificado en el currículum de enseñanza secundaria disciplinas diversas con ampliación de métodos y estrategias de acceso al conocimiento, complicando y desorientando al profesorado, no preparado para esta reflexión y síntesis.

En definitiva, los profesores nos hacemos preguntas de variadas respuestas respecto a qué significado tiene enseñar Historia en la sociedad de hoy, qué Historia enseñar y, como consecuencia qué enseñar de la Historia.

“Enseñamos Historia (dice Mainer, 1991) en virtud de una necesidad imperiosa que nuestra sociedad tiene de explicarse a sí misma el proceso de cambio en que está inmersa”. Igualmente, el profesor J. C. Bermejo (1994), después de analizar algunos usos obsoletos de los principios del discurso histórico y de manifestar su desconfianza hacia el sistema educativo, confirma esta necesidad como un atributo de la propia ciencia histórica: “la historia tiene una opción que ofrecer. Podemos enseñar y escribir historia, no desde la perspectiva ideológico-política, según la cual el saber histórico debe servir como genealogía de los valores del presente, sino desde la perspectiva crítica. En ella la historia es el saber de todo lo relativo y no sólo, porque toda realidad histórica sea contingente (es decir accidental o probable), sino también porque el conocimiento de otras culturas y el conocimiento del pasado sirve para mostrarnos el carácter absolutamente contingente de nuestros valores. La historia (añade) ya no será así un discurso de reafirmación de nuestros valores (...) sino la valoración de los valores extraños que nos han de enseñar a respetarlos, a aprender de ellos y a confrontar ambos conjuntos de valores con los únicos que pueden servirnos como referencia, que serán los valores éticos ideales”.

Con ellos podremos aumentar la capacidad o el grado de comprensión de los pueblos de sí mismos y de los otros y un mayor respeto por sus derechos positivos. He aquí un firme argumento para superar la inercia y la falta de sintonía entre la Historia que provoca el interés, la que se aprende y la que se enseña.

Pero, esta conjunción del saber con la enseñanza tiene importantes repercusiones en la vida profesional del docente. Se hace preciso acomodar los cambios disciplinares a los psicopedagógicos y no sólo desde la formación inicial, sino también en el concepto de formación permanente que tienen las estructuras profesionales que esta sociedad demanda. Dice Pilar Benejam que “el profesor ha de saber, más que nunca, pero el tipo de conocimiento que necesita ha variado, de manera que debe tener muchos recursos y conocimientos instrumentales, un rigor metodológico, una capacidad crítica y un gran sentido de la oportunidad, al tiempo que no puede olvidar su formación permanente”.

d) *La desorientación del profesorado de Historia ante las exigencias del modelo educativo*

Desde que se abandona el concepto de profesor como un mero técnico dedicado a la aplicación de mecanismos de intervención diseñados y ofrecidos desde fuera, crece la idea de que debe, al mismo tiempo, desa-

rrrollar aptitudes específicas relacionadas y condicionadas por los contenidos culturales que maneja y con el enfoque que de ellos sustenta. Esta es precisamente una de las justificaciones de la existencia de las didácticas especiales

Pero hay que tener en cuenta, de otra parte, que el sistema educativo español viene afrontando en los últimos años un profundo proceso de cambio y transformación de sus estructuras, concepciones y contenidos educativos. El profesorado de Historia o Ciencias Sociales no es ajeno a los movimientos de adaptación, desorientación o rechazo que este proceso conlleva porque el cambio debe ser entendido y compartido en su justa medida.

Existen diversas razones que explican esta desorientación: ya se ha hecho referencia a algunas, pero volvamos a insistir en las más relevantes y con fuertes resultados en el ánimo educativo y profesionalizador de los docentes: de una parte, las diferencias de fondo existentes en la formación inicial de los profesores que enfrenta modos y usos basados en la tradición academicista de transmisión y repetición de contenidos, individualista y escasamente interesada en los aspectos didácticos, y, de otra, la disociación con relación a los principios de un sistema educativo tendente a propiciar el protagonismo del alumno en su proceso de aprendizaje y a resituar al profesor en su papel de mediador en este proceso.

Esta situación ilustra la disociación que se produce en el interior del propio sistema educativo, disgregado en dos subsistemas: el universitario y el no universitario, donde, paradójicamente, el primero, el que debería tomar la responsabilidad de la formación inicial del profesorado, ha permanecido al margen de los cambios que se han venido produciendo en las otras etapas educativas.

El paradigma de formación del profesorado irrumpe con fuerza en el panorama educativo como un subsistema del mismo, recogiendo ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos y también ha estado sometido a los vaivenes de los enfoques ideológicos dominantes, por lo que subyacen concepciones políticas y sociales que corresponden a pensamientos e intereses concretos en el tiempo (culturalismo, paidocentrismo, psicologicismo...).

La oportunidad para la entrada de nuevos aires renovadores van a ser las sucesivas reformas educativas: La Ley de Reforma Universitaria de 1970, ya nos queda lejana pero hizo una primera contribución, hoy considerada por todos obsoleta, pero que aún perdura, en materia de formación del profesorado: los C.A.P. (Cursos de Adaptación Pedagógica), organizados desde los Institutos de Educación de las Universidades con una filosofía semejante a un seminario de especialización en dos o tres materias independientes y desvinculadas para un fin integrador.

Una muestra de la falta de consistencia de estos cursos, que pone de manifiesto la valoración que hacen los profesores, es este comentario de una profesora de mis cursos:

El Cap que realicé en 1990 fue una experiencia totalmente negativa y de nula utilidad, tanto en la teoría como en la práctica. A partir de ahí, mi formación como profesora ha sido completamente autodidacta.

Éste es el caso de una gran mayoría de profesores movidos a realizar cursos de formación permanente de una forma autodidacta o, en el mejor de los casos, voluntarista, con escasos apoyos institucionales.

La Ley de Derecho a la Educación (LODE), promulgada en 1984, creó los Centros de Profesores (CEP), con voluntad integradora, dotados de medios y autonomía de organización y desvinculando la dirección y la organización de la Universidad y acercándose al espacio y ambiente de la educación no universitaria, centrados en la práctica y en la formación continua. Pero tampoco han sabido sustraerse a presiones ideológicas y a los controles del poder académico que enfrentan los saberes y rehuyen la conjunción real de la teoría con la práctica.

Desde los años ochenta se empieza a oír hablar de *desencanto profesional* en el colectivo de profesores de Historia ante la falta de identidad profesional, entendida como la capacidad para mantener la curiosidad acerca de la clase, la identificación de los intereses significativos y la valoración del diálogo con los colegas expertos. Las cuestiones del área de Ciencias Sociales han provocado enfrentamientos y en algunos sectores se ha acusado a las Ciencias Sociales de convertirse en una opción insuficiente en la que se diluyen los contenidos nucleares de la Historia a favor de materias periféricas o faltas de concreción.

El modelo introducido en el Diseño Curricular Base en 1989, cristalizado en la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), dan un paso firme en la consideración de la formación del profesorado y su repercusión en la mejora de la enseñanza de la Historia, planteando criterios sobre funciones y perfiles de un profesor, en un currículum que se define como “abierto y flexible”. Se plantea institucionalmente que “el profesor ya no será un mero aplicador de lo que otros han decidido” y se dice que “tiene que estar preparado para valorar y elegir de entre la diversidad de alternativas pedagógicas, la que le parezca más adecuada a la realidad de su centro y de su aula”. También se define la formación del profesorado como una “reflexión sobre la práctica” y se insiste en que “la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, deberá tener muy en cuenta los cambios curriculares que se proponen en el Diseño Curricular Base para centrar en ellos el mayor esfuerzo”.

No vamos a entrar en el análisis de estos cambios curriculares, aunque sí destacar la idea de que el profesor de Historia, antes que un mero transmisor o aplicador de enfoques historiográficos o metodologías, es un profesional muy condicionado por la naturaleza de los contenidos que elige, selecciona y dosifica, por las relaciones de comunicación que establece con los alumnos, con las estrategias que elige para interesarles en el conocimiento de la Historia y por su grado de respuesta a los intereses del centro educativo y a las prescripciones ministeriales.

Todo ello confluye en la deseada coherencia entre las fuentes del currículum y los elementos y requiere una formación integradora desde la profesionalización inicial a la permanente. Eliminaríamos una de las claves de la dificultad o incapacidad para enseñar una Historia coherente que ya denunciara hace bastantes años Rodríguez Frutos al constatar la desvinculación entre la teoría y la práctica, la relación entre la investigación histórica y su didáctica.

¿Es que no hay en estas directrices suficientes motivos e ideas para plantear una auténtica formación de profesores en la didáctica de la Historia? ¿Es quizá más fuerte la racionalidad neopositivista de separar la teoría de la práctica o los intereses de grupos o personales?

Raimundo Cuesta (1997) alude a la *debilidad institucional*, término cuyo significado se concreta en los siguientes aspectos:

- Falta de coherencia de las directrices oficiales respecto a los planes de estudio de especialización universitaria y respecto del currículum de estudios no universitarios.
- Intereses encontrados en las Facultades o Departamentos de la carrera de Historia o de Educación. Hay constancia de proyectos ministeriales encaminados a la formación coherente del profesorado varados en los rectorados para responder a los intereses de ciertos colectivos con mayor poder. Existen problemas de concreción en los planes de estudio relativos a las carreras de Educación para dar cabida a las didácticas específicas.
- Persisten discrepancias de objetivos y planteamientos desde la teoría a la práctica, de tal manera que muchos profesores de secundaria que, en su paso por la Universidad se plantearon el conocimiento histórico como complejidad y análisis de la realidad social, no encuentran en el dominio psicodidáctico los instrumentos adecuados, llegando a conclusiones tan descorazonadoras como las siguientes apreciaciones recogidas de mis alumnos de formación permanente: "Somos especialistas en nuestra materia, pero el conocimiento de cuestiones psicológicas, didácticas y pe-

dagógicas, con los que los futuros profesores de secundaria salimos de las facultades, sigue siendo nulo”.

- La lamentable formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria, en tiempo y calidad, contrasta abiertamente con la de países de nuestro entorno e incluso de otros sistemas educativos más lejanos y desprovistos de medios.

Los profesores abandonados a su suerte y anclados en tierra de nadie, limitados por una cultura de rutinas y por la inercia de sus autoridades respecto a una formación docente con el impulso renovador de la Historia y de las tradiciones docentes, no ha sucumbido. Pero no se les puede pedir maravillas. A pesar de todo, nos encontramos ante un profesorado bastante competente, autodidacta y voluntarista que sale bastante airoso de las difíciles circunstancias.

Se sabe de un R.D. de 20 de octubre de 1995 que plantea el Título Profesional de Especialización Didáctica, que duerme un sueño letárgico y *lánguido*.

Las reformas educativas siempre suponen un cambio, o lo patrocinan. Pero aquellos que únicamente piensan reproducir el modelo de sociedad en el que se sienten privilegiados, actualizan y hacen rentable el viejo aforsismo de que todo cambie para que todo siga igual.

Desde la perspectiva de una profesora de a pie en una tarea dirigida a la formación permanente de profesorado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, las múltiples actividades en el entorno profesional se encaminan a dos objetivos primordiales que he querido exponer con cierto detalle:

1. La reformulación de la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y de Historia, y
2. La mejora y ampliación de la formación permanente del profesorado de Ciencias Sociales y de Historia.

Y termino esta exposición con las apreciaciones de uno de mis alumnos:

Del equilibrio y la buena planificación de su formación permanente dependerá, en un porcentaje significativo que el profesorado de historia encuentre satisfacción en su trabajo cotidiano, renueve sus expectativas y evite el dificultoso camino al que nos vemos sometidos cuando el sistema nos fuerza a transformarnos de licenciados en profesores de educación secundaria sin más ayuda que nuestro propio esfuerzo.