

LA FORMACION PSICOPEDAGOGICA DEL PROFESORADO DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

PILAR BENEJAM

RESUMEN

La ponencia sitúa la Didáctica de las Ciencias Sociales en el campo que le es propio, de manera que integra las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje con las exigencias de las ciencias referentes, ambas consideraciones se condicionan y resulta imposible separarlas. La exposición se divide en tres partes. En la primera se analiza el concepto de ciencia a fin de que la transposición didáctica de las ciencias Sociales sea "conforme" con el conocimiento social. La segunda parte se refiere a la formación psicopedagógica necesaria para que el saber social pueda ser enseñado y reconstruido críticamente por el alumnado; en este apartado se insiste en la relevancia de la comunicación. Seguidamente se presenta una propuesta didáctica que implica el desarrollo de capacidades psicolingüísticas que favorecen una visión crítica y alternativa del conocimiento social y que se concretan en determinados tipos de discurso.

ABSTRACT

This article situates the Didactics of the Social Sciences in its own field in a way that integrates the demands of the teaching-learning process with the demands of the Social Sciences themselves. These two considerations condition each other making them impossible to separate. The text is divided into three parts. The first analyses the concept of science with the intention that Social Science teaching relate to social knowledge. The second part refers to the Psicopedagogic training necessary for social knowledge to be taught and critically reconstructed by students; in this respect the relevance of communication is emphasized. Finally, a teaching model is presented that implies the development of psicolinguistic abilities that favour an alternative critical vision of social knowledge.

PALABRAS CLAVE

Transposición didáctica, Constructivismo, Comunicación, Capacidades psicolingüísticas.

KEYWORDS

Teaching constructivism, Communication, Psicolinguistic abilities.

La Didáctica de las Ciencias Sociales es una disciplina que se ocupa de la formación inicial y permanente del profesorado de Ciencias Sociales a fin de orientar su intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta materia. Para ello, la Didáctica ha de disponer del conocimiento teórico y práctico necesario para dar respuesta, aunque sea tentativa, a las cuestiones fundamentales siguientes: ¿Para qué enseñar Ciencias Sociales?, ¿Qué enseñar?, ¿Cómo hacerlo mejor?, ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

Las finalidades de las Ciencias Sociales y la selección de sus contenidos encuentran su fundamentación teórica en la epistemología de la ciencia o ciencias referentes, mientras que las respuestas a cómo enseñar y evaluar buscan su coherencia en los supuestos de las teorías socioculturales, en las teorías del aprendizaje y en el conocimiento pedagógico teórico y práctico. Sin embargo, en el caso de las didácticas específicas, todas estas

aportaciones se integran en un campo teórico distinto, que busca explicación y justificación para un determinado ámbito de fenómenos y cuyo criterio de racionalidad reside en su coherencia y en su aplicabilidad o capacidad de adaptarse a la función que ha de realizar en un contexto concreto. En conclusión, la Didáctica de las Ciencias Sociales cuenta con un campo de reflexión que le es propio porque se distingue del conocimiento científico en que integra necesariamente lo pedagógico, y se diferencia de lo pedagógico en que integra necesariamente la lógica, la semántica y la metodología de la ciencia referente; ambas consideraciones se condicionan y se respetan mutuamente y no resulta posible separarlas. La Didáctica de las Ciencias Sociales también cuenta con un campo práctico único, que es el de la enseñanza y aprendizaje de esta materia en un contexto concreto de aula.

En esta ponencia analizaré primero el concepto de ciencia para asegurar que la transposición didáctica de las Ciencias Sociales sea "conforme" con las exigencias del conocimiento social. Segundo, trataré del conocimiento psico-pedagógico necesario para enseñar esta ciencia a fin de que el alumno pueda reconstruirla críticamente. Tercero, trataré de presentar una propuesta didáctica cuya práctica responda a los supuestos científicos y psico-pedagógicos dados. Finalmente, insistiré en la necesidad de vincular estrechamente la formación teórica y práctica del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

1. EL CONOCIMIENTO CIENTIFICO COMO REFERENTE DIDACTICO INDISPENSABLE

La Ciencia, a lo largo de la historia, ha buscado una teoría objetiva, racional, unificada y definitiva que explicara el mundo y la sociedad. Actualmente, muchos expertos han abandonado este empeño que se demuestra imposible, convencidos de la relatividad y la complejidad del conocimiento. Hoy se cree que el mundo real existe con independencia del pensador, pero que aquello que las personas sabemos de dicha realidad es resultado de haber pensado e interpretado teóricamente la experiencia de este mundo, gracias al lenguaje (Benejam, 1998, 1999).

Desde este punto de vista la Ciencia se define como el conjunto de respuestas que la comunidad científica da a los problemas en cada momento. Parece claro que si la respuesta científica o teoría la dan personas, éstas no pueden liberarse de su contexto, es decir, sus respuestas quedan afectadas por el conocimiento que se tiene de los problemas en cada momento, por las urgencias sociales que obligan a centrar la atención en determinadas cuestiones y por los intereses de las estructuras de poder que dominan el mundo en cada época. Si aceptamos que el conocimiento es un producto social elaborado por la sociedad a lo largo del tiempo, ello implica que el conocimiento es un producto histórico y, por tanto, queda sujeto a la interpretación y al cambio.

Se pueden recordar infinitos ejemplos de como la comunidad científica ha cambiado la manera de entender y de interpretar la realidad: la resistencia que encontraron las teorías heliocéntricas, el impacto de la teoría de la relatividad, la persistencia de teorías creacionistas, recordar aquel concilio reunido para determinar si los indios americanos eran personas humanas o la teoría de la chimenea ecuatorial para explicar la dinámica de los vientos Alisios.

Esta crisis actual de pensamiento ha evidenciado que la razón no es capaz de proponer verdades objetivas, seguras y universales; ha coincidido -y no por casualidad- con la crisis del comunismo y del capitalismo clásico y exige cambios profundos en educación (Pérez Gómez, 1998). En efecto, si no existen modelos teóricos únicos y ciertos y los fines no son fijos ni claros, las decisiones requieren un proceso de autoclarificación constante. Todo ello supone para el profesor de Didáctica estar dispuesto a reconstruir implícitos, abandonar falsas seguridades, revisar creencias, supuestos, valores, hábitos y tradiciones. Este conocimiento, siempre en construcción, comporta una actitud de alerta, de estudio y de reconstrucción constante de la coherencia personal.

Sin embargo, la aceptación de la debilidad de la razón no invalida su intrínseca potencialidad reflexiva, porque en esta capacidad de reflexionar se basa precisamente el reconocimiento de la complejidad y la relatividad de la construcción del conocimiento (Giere, 1988). Esta relatividad no implica necesariamente la anarquía o el "todo vale" dado que la ciencia se interesa por conocer y el valor de este conocimiento reside en cómo se justifica y en la adecuación y eficacia de sus aportaciones prácticas. La cientificidad de una interpretación, teoría o representación del mundo social la procuran, en cada momento, la convergencia de diversos criterios entre los cuales cabe destacar: la coincidencia de razones, evidencias, pruebas y opiniones a favor de una interpretación; la correspondencia o adecuación entre las teorías y los fenómenos o realidades que tratan de explicar y de interpretar; la resistencia de la teoría ante la crítica y el debate públicos entre los expertos y, finalmente, la mayor eficiencia y adecuación de las respuestas que ofrece para resolver algunos problemas.

La Didáctica no participa en el debate propio del descubrimiento y justificación de nuevos conocimientos sociales, sino que trabaja con saberes admitidos como relevantes y necesarios desde una determinada manera de entender, interpretar y valorar el mundo y la sociedad (Echevarría, 1998), pero el profesor debe explicitar y los alumnos universitarios deben conocer cual es la interpretación de la ciencia y de la sociedad que da coherencia a las finalidades de un currículum. El currículum, al estar bien establecido, puede seguir un orden lógico porque estos saberes nada tienen que ver con las dudas y el debate que caracterizan el proceso de construcción de la ciencia. Está claro que los saberes que se enseñan no son inventados por el profesor y tampoco por los aprendices, de manera que la intervención del alumno no invalida estos saberes, en todo caso, los interpreta según sus conocimientos previos, sus capacidades y sus preferencias. En el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, la dialéctica y el debate sobre las diferentes interpretaciones y sus posibles alternativas se plantea en el cómo enseñar y aprender, es decir, en el proceso de convencimiento necesario para acercar progresivamente la lógica del alumno a la lógica de la ciencia.

2. LA COMUNICACION EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El concepto de transposición didáctica designa el paso del saber científico o "saber sabio" al saber capaz de ser enseñado, al tiempo que reconoce la obligada distancia que los separa (Chevallard, 1991) (Benejam, 1997 y 1998). Para que la enseñanza de las Ciencias Sociales sea posible, el saber científico deberá sufrir ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado. Dichas transformaciones quedan justificadas por el hecho de que dicho conocimiento ha de poder ser procesado y aprendido por los alumnos. Para que los

alumnos puedan construir y reconstruir su conocimiento social cabe tener en cuenta sus capacidades y sus procesos de aprendizaje, considerar la relevancia del contexto en el que viven para la correcta comprensión de sus esquemas interpretativos, y reconocer también la influencia que ejerce en el proceso de aprendizaje del alumno el pensamiento del profesor o profesora acerca de las Ciencias Sociales y su docencia. Por todo lo dicho, no se puede realizar la transposición didáctica del conocimiento científico sin recurrir a las teorías del aprendizaje y sin una preparación psico-pedagógica adecuada.

Partimos de entender la universidad y los centros docentes como lugares donde los alumnos y las alumnas reelaboran y enriquecen su experiencia personal y social, donde se resitúa, se amplía, se organiza y se estructura su saber y todo ello para que puedan identificar e interpretar los datos que les llegan del mundo exterior, valorarlos y orientar su acción; este conocimiento se construye a través del lenguaje, que es su medio de representación. Siguiendo las teorías cognitivo-constructivistas y socioculturales de la escuela de Vygotsky (1934, 1979, 1993), el conocimiento social que construye el alumno gracias al lenguaje no es pura imitación o repetición, sino que es una reconstrucción personal que varía según los esquemas de conocimiento de que dispone cada alumno, su contexto social, las experiencias educativas anteriores, las vivencias personales, los hábitos adquiridos y sus actitudes ante el aprendizaje. Esta reconstrucción no es segura ni estática, y resta mediada por las representaciones personales que evolucionan a lo largo de la escolaridad. El factor que moviliza este proceso en el contexto de aprendizaje es la comunicación del propio pensamiento en situación de interacción con los demás, la cual se puede concretar en modalidades diversas como: la imitación, el intercambio y la contrastación, la colaboración, el conflicto cognitivo y la controversia.

Por tanto, si bien la representación y la significación es un proceso cognitivo individual, diferente en cada persona, las construcciones y reconstrucciones mentales se llevan a cabo gracias a la influencia de los demás, gracias a las perspectivas, ideas, teorías y puntos de vista que proporcionan los expertos, los iguales o las personas que ejercen alguna influencia. La pretensión de la Didáctica es, precisamente, ejercer este tipo de influencia para ayudar a acercar la interpretación del conocimiento social elaborado por el propio alumno al conocimiento considerado científico. Consecuentemente, la educación es una actividad social y socializadora que se produce gracias a la comunicación y tiene como función el desarrollo de las capacidades de las personas y también su integración consciente en una cultura. De lo dicho se deduce que el profesor de Didáctica de una materia, y en nuestro caso el profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, no puede pretender enseñar sin adentrarse en la consideración de cómo aprenden los alumnos, de cómo procesan e interpretan el conocimiento.

Las prácticas comunicativas se entienden como una situación de interacción en la que los miembros más competentes ayudan a los aprendices a utilizar de manera adecuada los sistemas de signos que constituyen el lenguaje y que permite construir y reconstruir el conocimiento. Si aceptamos la importancia del lenguaje, cabe puntualizar que el lenguaje se concreta en diferentes discursos, según sea la intencionalidad de la comunicación. El profesor, para comunicar y sistematizar el conocimiento, potenciará el tipo de discurso más adecuado a su manera de mirar, entender o interpretar la ciencia. Por otra parte, el alumnado también reconstruirá este conocimiento con un determinado discurso, que implicará el desarrollo de ciertas habilidades cognitivo-lingüísticas, las cuales se corresponderán con una manera de ver e interpretar el mundo y la realidad.

3. UNA PROPUESTA DIDACTICA: EL DISCURSO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La propuesta didáctica que se expone a continuación debe gran parte de su contenido al trabajo de un seminario de investigación auspiciado por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona en el que participé bajo la coordinación de Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat. Este seminario interdisciplinar se propuso identificar y estudiar los discursos adecuados para propiciar el desarrollo de las capacidades psicolingüísticas acordes con el concepto de Didáctica que compartíamos. Los resultados de estos trabajos han sido divulgados repetidamente (Jorba, Gómez y Prat, 1999), (Benejam, 1998, 1999).

Para poder construir de manera compartida con los alumnos determinados significados parece pues importante adecuar, en la medida de lo posible, el discurso que proponen las ciencias referentes a los discursos utilizados en la enseñanza de cada materia. La transposición didáctica del conocimiento social implica desarrollar las capacidades psicolingüísticas que favorecen la construcción de significados basados en la racionalidad, en la interpretación y en la posibilidad de cambio y de aplicación. De acuerdo con ello, el aprendizaje de las Ciencias Sociales comporta desarrollar la capacidad de procesar información de manera comprensiva, la capacidad de justificar una interpretación o valorar una intencionalidad, y la capacidad de contrastar la propia justificación con las interpretaciones de los demás. No parece necesario explicar que el profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales deberá adecuar su propio discurso a la propuesta didáctica que potencia.

a. La capacidad de procesar información

Sin información, el alumno no puede reconstruir el conocimiento científico creado por la sociedad a lo largo del tiempo. El discurso informativo utiliza básicamente la descripción y la narración: la descripción organiza los elementos en el espacio y la narración los caracteriza en el tiempo. Ambos discursos recurren con frecuencia a las definiciones, las enumeraciones, las comparaciones y las clasificaciones. La información presenta una estructura lineal, coordinada o bien queda ordenada cronológicamente. Este discurso no consiste en hacer un inventario, sino que comporta seleccionar la información, organizarla, utilizar la nomenclatura científica adecuada y saber diferenciar los datos relevantes de los accesorios. La selección de la información demanda decisiones epistemológicas y axiológicas importantes por parte del profesor, ya sean conscientes o implícitas.

La industria (ejemplo de texto descriptivo)

La industria transforma las materias primas en productos manufacturados y la fábrica es el lugar donde se realiza este proceso.

Las industrias se clasifican según el uso y el destino que se da a los productos que fabrica: Las industrias de base transforman las materias primas en productos semielaborados y las industrias de uso y consumo transforman las materias primas en productos acabados...

La Reconquista (ejemplo de texto narrativo)

...En el año 1212 tuvo lugar la batalla de las Navas de Tolosa, que fue decisiva para el futuro de la península. Cristianos y musulmanes se habían preparado largamente. El rey Alfonso VIII de Castilla se alió con el de Aragón y el de Navarra. También llegarían, en ayuda de los cristianos, caballeros procedentes de otros reinos de Europa. Por otro lado, los reyes musulmanes recibieron importantes refuerzos del norte de Africa.

La victoria de las tropas cristianas acabó con el predominio musulmán y dio paso a la fase final de la reconquista. Este período se caracteriza por el poder de los ejércitos cristianos frente a la debilidad de los pequeños reinos musulmanes y esta superioridad permitió luego un rápido avance hacia el Sur...

b. La capacidad de comprender la realidad

La comprensión de la realidad implica establecer relaciones entre las informaciones para entender las causas y las consecuencias de determinados hechos y problemas. La comprensión utiliza un discurso explicativo que añade racionalidad al conocimiento, lo fundamenta, lo matiza o lo amplía. La intención del discurso explicativo es procurar una información bien fundamentada para ayudar a comprender los hechos y acontecimientos y utiliza expresiones como "porque", "por tanto", "así pues", "a causa de", "en consecuencia" etc. El discurso explicativo es un discurso informativo que da cuenta de la realidad con conocimiento de causa, pero que no se propone cuestionarla ni modificarla.

La localización industrial (ejemplo de texto explicativo)

Para entender por qué las industrias se agrupan en determinados lugares y por qué no se distribuyen de forma más equilibrada en el espacio, interesa conocer los factores que influyen en la localización industrial. Acertar la localización es importante porque puede permitir reducir los costes y aumentar los beneficios.

Para tomar una correcta decisión de localización industrial se ha de tener en cuenta el efecto que pueden tener aspectos tales como el *coste del transporte*, la *existencia de materias primas* en un punto del territorio, el mercado al cual están destinados los productos, los tipos de *fuentes de energía* usados y su vinculación al territorio, la *existencia de mano de obra* u *otros factores personales*. Vamos a analizar cada una de estas razones de localización industrial. El coste del transporte es importante porque...

c. La capacidad de justificación

Justificar comporta establecer relaciones entre las razones, de manera que lleven a modificar el valor epistémico de un conocimiento. Se trata de la capacidad de validar y examinar la aceptabilidad de las razones aportadas. Quien justifica defiende o se decanta por una interpretación o una intencionalidad del discurso o por una manera de ver la realidad.

Esta interpretación o teorización pide razones y argumentos fuertes y adecuados para establecer su validez. En el contexto de enseñanza de las Ciencias Sociales, las justificaciones muestran la preferencia por posturas, interpretaciones o teorías existentes y cabe recordar que, lo realmente importante, es desarrollar la capacidad de justificar. No tiene sentido pensar que los alumnos puedan crear nuevas interpretaciones de la realidad para lo que precisan muchos conocimientos previos, en todo caso, los alumnos pueden ser originales en la manera como reconstruyen el conocimiento científico.

La natalidad en los países pobres (ejemplo de un texto justificativo)

..." La natalidad tan elevada en los países pobres se atribuye a veces a la imprevisión, al fatalismo, al descontrol de los instintos sexuales o al desinterés por el futuro de los hijos. Nosotros consideramos que el hecho de tener tantos hijos se debe en gran parte a razones económicas.

Piensa que, en estos países, los niños y niñas, trabajan desde una edad precoz en el campo y su ayuda es esencial cuando se necesitan muchos brazos para levantar la cosecha en el momento oportuno. En la ciudad, los niños encuentran pequeños trabajos con más facilidad que un adulto porque se les paga menos y ejercen de limpiabotas, venden chucherías o hacen recados. A los niños se les da limosna y no corren riesgos legales cuando hacen alguna rapiña en los mercados.

Por consiguiente, creemos que los niños no son una carga para las familias pobres, es mas, su aportación representa una ayuda y, en muchos casos, el único ingreso familiar.

d. La capacidad de convencer y de ser convencido

La relatividad del propio conocimiento y de las interpretaciones sociales demanda la capacidad de comunicar, de compartir y contrastar las propias justificaciones con las justificaciones de los compañeros, del profesor o profesora o con las interpretaciones de determinados autores, para poner a prueba el conocimiento. Este diálogo se basa en la capacidad de dudar y en la posibilidad de convencer y de ser convencido. Esta relación dialéctica se expresa a través de un discurso argumentativo que implica una actitud crítica y alternativa y que es propio de los debates. En la argumentación es frecuente recurrir a la autoridad de citas, referencias y publicaciones. En didáctica, para promover la argumentación se proponen juegos de rol y de simulación o se plantea la resolución de problemas que presentan diversas alternativas.

El problema de la deforestación de las zonas tropicales húmedas
(ejemplo de ejercicio argumentativo)

Actividad: preparar un debate. Cada grupo debe defender una de estas posiciones y aportar todos los argumentos oportunos en favor de su punto de vista.

La ONU

La ONU afirma que toda la humanidad se beneficia de la Amazonia y que, por tanto, la deforestación no es un problema circunscrito a Brasil. Klaus Topfel, del programa de las Naciones Unidas para Medio Ambiente (PNUMA), señala que el problema no desaparecerá hasta que sea compatible la explotación forestal y el desarrollo de la región, una de las más pobres del país, y que ello sólo se consigue con esfuerzo y dinero.

Propone como solución programas de plantación o reforestación. No se tienen soluciones mágicas, pero lo que sí se sabe es que cualquier programa debe contar con la ayuda de las personas que viven en la zona afectada...

Un agricultor sin tierra

Para algunos agricultores sin tierra y sin trabajo quemar el bosque para cultivar un pedazo de tierra es el único medio de supervivencia. "No puedo derribar árboles ni plantas, y en las ciudades no existe empleo, ¿Qué puedo hacer?", pregunta Dorial Barbosa Santos, mientras señala a su numerosa familia.....

Algunos países pobres

En la conferencia de Río, algunos países en vías de desarrollo criticaron la insistencia de los países ricos en el problema de la deforestación. Ellos opinaron que las emisiones de gases de las industrias de los países ricos merecían más atención. También opinaban que los países pobres tienen derecho a usar sus bosques como quieran para hacer frente a la pobreza. Añadieron que además eran las compañías madereras o ganaderas de los países ricos quienes obtenían los mayores beneficios con la explotación de los recursos de los países pobres...

Algunos países ricos

La deforestación de los países pobres y la ruina de las selvas debe acabar. La riqueza forestal es un bien de la humanidad y ningún país puede ponerla en peligro.

Los países ricos proponen políticas de control de los nacimientos en los países pobres y están dispuestos a pagar estos programas...

En definitiva, esta propuesta concreta responde a unas prioridades. El objetivo que se persigue al considerar la dimensión del lenguaje en situación de enseñanza-aprendizaje desde las Ciencias Sociales es habituar a los alumnos a explicar, justificar y argumentar los hechos, problemas e ideas o opciones sociales para que no se limiten a describir y a narrar aunque también sea importante y necesario. Parece cierto que en el contexto de enseñanza el profesor no inventa el conocimiento y que la posible interpretación de una alumna o de un alumno tampoco la invalida, pero creemos que si el discurso en el aula no alcanza el nivel de explicación, justificación y argumentación, la enseñanza no sirve para acercar el discurso del alumno al discurso de la ciencia.

La propuesta formulada responde claramente a unos determinados valores basados en entender que la finalidad última de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo (Dewey, 1971), (Pagés, 1994), (Fien, 1989). Pensamos que a través del desarrollo de las capacidades psicolingüísticas propias del discurso científico de las Ciencias Sociales se puede contribuir a que los alumnos y alumnas construyan un sistema de significados y desarrollen unas actitudes que respondan a los valores democráticos básicos de libertad, igualdad y cooperación.

Entendemos la libertad como conciencia, es decir, como autoconocimiento y capacidad de análisis crítico. En nombre de esta libertad no se puede aceptar la manipulación, la instrumentalización ideológica, las formas de persuasión basadas en la seducción o cualquier tipo de engaño o de alienación.

Entendemos por igualdad la aceptación de la alteridad y la pluralidad, lo que significa el reconocimiento de la autenticidad de las razones ajenas y la posibilidad del diálogo. Cabe recordar que el concepto de igualdad va muy unido al concepto de justicia.

Entendemos la participación como posibilidad de llegar al consenso en la decisión, a la cooperación en la acción y, en definitiva, a favorecer el paso de la decisión a manos del conjunto de la sociedad.

4. LA RELEVANCIA DE LA PRACTICA EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

La capacidad profesional depende, en gran manera, de la capacidad de integrar conocimientos y principios de diversas procedencias y aplicarlos a situaciones prácticas y concretas de aula. El saber del profesor como profesional desemboca en la acción, en la práctica, y se forma en gran parte en la acción. Siempre hemos defendido la relevancia del conocimiento práctico en la formación del profesorado (Benejam, 1986, 1993), de manera que teoría y práctica fueran las dos caras de un mismo empeño. Para ello, en nuestro departamento, hemos procurado reclutar el profesorado universitario entre los mejores docentes, y hemos impartido las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales en las aulas de primaria y secundaria para que nuestros alumnos y alumnas pasaran de la acción a su reflexión y fundamentación en un ir y venir constantes. Tan vacía y rutinaria parece una práctica sin fundamentación teórica, como inútil una teoría sobre problemas que no tienen significado para los alumnos y que es incapaz de iluminar las respuestas que se deben dar en la realidad concreta, urgente y cambiante del aula. Con ello no hemos hecho nada nuevo, éste es un empeño tan antiguo como intentar conjuntar el ser con el hacer y con el saber de forma coherente.

Mantener esta opción desde principios de los años 70 en la Universidad Autónoma de Barcelona no ha sido fácil porque el modelo imperante en la enseñanza de la Didáctica, antes y ahora, separa investigadores y prácticos, da a los teóricos la definición de los problemas, la selección de los métodos y los modelos de evaluación y reduce a los prácticos a la aplicación ciega de sus teorías y supuestos. Esta separación personal y también temporal en la formación de los enseñantes no responde ya, tal como hemos visto, a los supuestos de la ciencia ni a los supuestos de las teorías del aprendizaje y explica la escasa influencia de los programas de formación inicial del profesorado en la mejora de la enseñanza. No parece

posible pensar en un profesor de Didáctica que no sea capaz de recorrer el amplio camino que va de la epistemología a la práctica concreta de aula en una interminable espiral de acción y de pensamiento.

Un profesional de la enseñanza de las Ciencias Sociales necesita saberes que únicamente procura la práctica. Por una parte, desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes, técnicas o itinerarios mentales transitados que son automatismos necesarios, pero que en un principio fueron explícitos y pueden volver a ser conscientes y revisados. Por otra parte, la práctica se realiza con alumnos concretos, en situaciones reales únicas, las cuales plantean muchas situaciones inciertas que crean espacios de indeterminación. El maestro, ante estas situaciones, puede optar por hacer o dejar de hacer o elegir entre múltiples posibilidades para identificar el problema o enmarcar su intervención. Los profesores con poca práctica, pronto agotan sus escasos recursos y entonces adoptan los modelos tradicionales vividos porque son conocidos y ofrecen la seguridad necesaria para sobrevivir. Para evitar esta tendencia a la inercia, la formación del profesorado debe procurar un conocimiento práctico que se traduzca en capacidad de decisión y de acción.

El conocimiento práctico, según Aristóteles, adopta como metodología la prudencia y la deliberación. La prudencia se desarrolla con la experiencia: una persona experimentada es la que es capaz de reconocer los límites, lo que no puede ser. La persona experimentada es una persona escarmentada (Gadamer, 1988) y la decisión escarmentada es prudente porque procede con cautela y con responsabilidad. El carácter reflexivo del saber prudencial aumenta el autoconocimiento y también la capacidad de ponerse en el lugar del otro por lo que comporta abrirse a nuevas experiencias. Gadamer dice que el escarmiento no cesa nunca, porque representa una autoconstrucción inacabable.

La práctica, al ser contingente, reclama un proceso constante de deliberación para no separar los medios de los fines. El juicio 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 demandan continuamente un proceso de fundamentación que conduce a la teoría y la llena de sentido y propósito. El proceso de deliberación dispone también la voluntad al diálogo, a la recepción de aprendizajes, y así el saber práctico se perfecciona no sólo a través del estudio sino también de la comunicación con los demás.

Por todo lo dicho, parece necesario formar a nuestros estudiantes en la acción, para que descubran los límites de sus propias teorías, expectativas, aspiraciones y motivaciones y para que, a través de la reflexión en la práctica, aprendan a tomar decisiones oportunas y a reflexionar sobre las consecuencias de sus decisiones y de sus actos (Dewey, 1968). Esta acción deliberada y reflexiva hace diferenciar lo mejor y lo peor, de modo que la reflexión entra en el campo de los valores y reclama la capacidad de comprometerse con lo comprendido y así, la reflexión sobre la práctica revierte de nuevo en acción.

5. A MODO DE CONCLUSION

La formación del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales debe basarse en la reflexión sistemática de la práctica. Esta reflexión pedagógica surge de la duda y la inseguridad y supone la necesidad de buscar su fundamentación teórica la cual se encuentra, preferentemente, en el campo del conocimiento científico disciplinar y en las teorías del aprendizaje. Entender la enseñanza de esta manera representa para el profesor de Didáctica una

existencia inquieta, porque significa aceptar un proceso de autoconstrucción desde el cual se progresa y desde el cual la profesión adquiere una dimensión creativa (Giroux, 1988).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARISTOTELES (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- BENEJAM, P. (1986). *La formación de maestros, una propuesta alternativa*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía y Edit. Laia.
- BENEJAM, P. (1993). "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado". En L. Montero y J.M. Vez, *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 341-347). Santiago: Tórculo Ediciones.
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Horsori-ICE de la Universidad de Barcelona.
- BENEJAM, P. (1998). *La Transposición Didáctica: La integración del trabajo lingüístico en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. En Primeras Jornadas Estatales de experiencias Educativas. Barcelona: Praxis.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición Didactique*. Grenoble: Le Pensée Sauvage.
- DEWEY, J. (1968). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- ECHEVARRIA, J. (1998). *Filosofía de la Ciencia*. Madrid: Akal.
- FIEN, J. (1992). "Geografía, sociedad y vida cotidiana". En *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21 (pp. 73-90). Departament de Geografia, Universitat Autònoma de Barcelona.
- GADAMER, H.G. (1975). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GIERE, R.N. (1988). *Explaining Science. A cognitive approach*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós-MEC.
- JORBA, J.; GOMEZ, I. y PRAT, A. (Eds.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament - aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. (Trad. castellana en preparación. Edit. Síntesis).
- PAGÉS, J. (1994). "Per qué y qué ensenyar y aprendre de Ciències Socials a finals del segle XX". En *Perspectiva Escolar*, 182, 9-20.
- PÉREZ GOMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". En Luria, Leontief y Vygotsky, *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalvo.
- VYGOTSKY, L.S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor.