

El patrimonio y la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la formación inicial de los profesores

Consuelo Domínguez¹

Algunas reflexiones en torno a la formación inicial de los profesores

Detrás de cada concepción sobre la escuela, sobre la función que la educación presta a la sociedad, sobre el papel del profesor, o sobre la dimensión significativa de los componentes curriculares, subyacen diferentes posiciones teóricas que responden en buena medida a intereses políticos y sociales encuadrados en cada momento histórico. Por ello dice Goodson (1995) que la historia del currículum es la historia de una tradición inventada en la que se dan cita intereses muy diversos. En consecuencia, la formación inicial del profesorado y las competencias que, presumiblemente, se le exigen han evolucionado casi en paralelo a los cambios producidos en el sistema educativo y en el currículum. Décadas atrás, King (1986); Van Manen (1977); Elliot (1993); Zeichner (1990) y Feiman-Nemser (1990) elaboraron diferentes clasificaciones a partir de las perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente.

A menudo nos venimos declarando partidarios de un modelo pedagógico centrado en una actitud crítica, en línea con las tesis expuestas por Schön (1992), basado en *la reflexión en la acción* a partir del cual las competencias y cualificación de un profesor pasan necesariamente por saber situarse de forma crítica ante la realidad sobre la que está interviniendo. Por tanto, desde la perspectiva de la preparación y cualificación que la enseñanza universitaria debe dispensar a los futuros maestros y profesores para el ejercicio de su profesión deberíamos preguntarnos si responde la formación que estamos dando a tales docentes a estos plantea-

1. Universidad de Huelva (España)

mientos, si hay correspondencia entre los contenidos de los programas de formación y las competencias que los profesores en formación han de adquirir para afrontar las dificultades que cada disciplina conlleva al convertirla en objeto de enseñanza; sobre cuál ha de ser la orientación de un programa de formación y qué conocimientos ha de construir el estudiante para profesor. De igual forma no deberíamos obviar desde qué modelo de enseñanza y sobre qué supuestos se articula la práctica profesional.

La Didáctica de la Historia, la Geografía y el conjunto de las Ciencias Sociales tiene como objetivo central la formación de profesores para que aprendan a enseñar tales materias, adquieran las competencias curriculares necesarias y contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en su posterior incorporación a las tareas docentes. Sin embargo, diferentes investigaciones didácticas y la propia experiencia como formadores vienen a demostrarnos la escasa influencia que los programas de formación tienen en la mejora de la práctica docente, y es que, como ya Doldshmi señaló en 1990, bajo la denominación de "las doce paradojas de la enseñanza universitaria", existen fuertes discrepancias y desajustes entre la formación que reciben los profesores, los procesos de innovación y cambios, la realidad educativa del aula y los avances del conocimiento científico y psicopedagógico. Conviene pues que revisemos algunas de tales paradojas:

- A pesar de los progresos de la investigación en los campos de la psicología del aprendizaje, de las teorías pedagógicas y de los métodos de enseñanza, las Escuelas De Formación permanecen amarradas en el empirismo y son poco eficaces y poco estimulantes.
- A pesar de la explosión del saber y la necesidad siempre acrecentada de concentrarse sobre lo esencial, de aprender a resolver problemas, de desarrollar la creatividad, la capacidad de innovar y de predicar sobre la necesidad de adoptar un espíritu crítico, las Escuelas de Formación continúan poniendo el

acento sobre la cantidad de conocimientos memorizados a corto plazo.

- -Mientras que las exigencias profesionales y los problemas que hay que resolver suponen una llamada a la formación próxima a la realidad y a la vida activa, la enseñanza universitaria se convierte en algo que los estudiantes perciben como teórico, especializado y distante de los problemas reales.
- -Mientras que en la vida activa, la evaluación continua y formativa, el saber hacer y el saber ser son valorados, las enseñanzas universitarias, a menudo ponen el acento sobre la evaluación sumativa y el saber.

Si partimos de la consideración que los profesores son agentes activos en la construcción de su propia práctica y adquieren y utilizan un cuerpo de conocimientos, que se viene denominando profesional, en sus actividades docentes, como se pueda conceptualizar e investigar tal conocimiento y como se aborde el mismo unido a la disciplina objeto de enseñanza son cuestiones bastante problemáticas que aconsejan caracterizar este conocimiento. Desde la teoría del conocimiento profesional y siguiendo a Estepa (2000) parece oportuno preguntarse qué es lo que un profesor debe saber y saber hacer para enseñar, qué características ha de tener tal conocimiento, sus posibilidades reales de evolución y las alternativas de cambio deseables y posibles, y en el caso que nos ocupa, la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, qué contribución puede hacerse a la construcción de ese conocimiento para facilitar que el profesorado impulse un proceso gradual de transformación de la enseñanza de la Historia, la Geografía y el resto de las materias sociales.

Diferentes autores han intentado caracterizar el conocimiento profesional, así Benejam (1986), distingue entre preparación académica y profesional, estableciendo en la primera una serie de saberes disciplinares relacionados directamente con la materia o materias que va a enseñar el maestro, mientras que en la segunda incluye unos conocimientos espe-

cíficos de las Ciencias de la Educación, y en particular las Didácticas Específicas y las prácticas la aceptación de un código ético profesional y unas determinadas capacidades y actitudes personales. Imbernón (1994) señala cuatro componentes en la formación del profesorado: científica, psicopedagógica, cultural y práctica docente. Rozada (1997) dice que los tres modelos que se pueden considerar para la formación del profesor, pese a sus diferencias, el modelo tecnológico, el crítico, el investigador y el intelectual, están de acuerdo en plantear la tarea del profesor como extremadamente compleja, pero que quizá lo que proceda considerar es que para formarse hay que acceder al conocimiento académico (estudiar), volverse sobre el conocimiento ordinario que ya se tiene (reflexionar) y llevar a cabo intervenciones concretas en la realidad material (actuar). Por último Marcelo (1993) reduce a cuatro las componentes de este conocimiento en los que se organizan los saberes del profesor: conocimiento de la materia, que incluye tanto su contenido como el de su estructura sintáctica y semántica; el conocimiento pedagógico general, compuesto por los conocimientos sobre los alumnos y el aprendizaje, la gestión de clase y el currículum y la enseñanza; conocimiento del contexto, que hace referencia al dónde se enseña y a quién se enseña y el conocimiento didáctico del contenido, que comprende las concepciones del profesor sobre para qué enseña una materia, el conocimiento de las dificultades de su comprensión por los alumnos, el conocimiento del currículum sobre tal disciplina, así como de las estrategias de enseñanza de la misma.

Galindo (1997), en relación con la didáctica de la historia, indica la existencia de un conocimiento didáctico del contenido a partir de tres componentes: un primer aspecto que corresponde al conocimiento sobre la historia a enseñar, los contenidos y las finalidades del conocimiento histórico; un segundo que denomina conocimiento de la actividad a desarrollar por el docente cuando enseña historia, es decir, la planificación de la enseñanza, las acciones que debe llevar a cabo en el aula, los modos de interaccionar con el alumnado o los materiales a utilizar y un último componente que sería el relacionado con el conocimiento del alumnado y el papel a desempeñar por éste en la enseñanza

de tal materia. Estando totalmente de acuerdo con todos los autores que hemos mencionado, queremos subrayar que efectuar la transposición didáctica para que el conocimiento científico pase a convertirse en conocimiento escolar y conjugar al mismo tiempo todas las variables que intervienen en la puesta en marcha de un proceso didáctico es una tarea profesional compleja y por tanto no exenta de dificultad tanto para los profesores noveles como para los que llevan algún tiempo en ejercicio.

La historia: de objeto de conocimiento científico a objeto de conocimiento escolar

La Didáctica de las Ciencias Sociales se nutre de las aportaciones, en el plano epistemológico y metodológico, de las ciencias de referencia. Por ello como dice Pagés (1995), uno de los campos privilegiados de la reflexión de los didactas de las Ciencias Sociales sigue siendo la epistemología de las disciplinas sociales, importancia que es subrayada por Rozada (1997, 163) cuando señala que "las cuestiones epistemológicas relativas a los conocimientos que se enseñan tienen un papel fundamental. Se podría decir en síntesis que toda docencia que se quiera llevar a cabo sin un dominio mínimo de la epistemología de lo que se enseña, está condenada a reducir la formación a la mera resultante de la interacción del niño con el adulto que le cuida, porque sin la referencia epistemológica es imposible concebir un proyecto formativo que apunte a tirar del conocimiento ordinario en la dirección del conocimiento académico, y ese proyecto es imprescindible para convertir el mero entretenimiento en verdadera docencia". Develay (1995), vuelve a subrayar la importancia de la epistemología de los saberes escolares cuando dice que les queda mucho camino por recorrer y que uno de sus cometidos es precisamente comprender mejor las cuestiones que atañen a las relaciones que median entre el sujeto y el objeto de aprendizaje.

Cuando, como formadores de maestros o como profesores, nos interrogamos acerca de qué entendemos por historia o cuál es el sentido o papel asignado en el ámbito del conocimiento humano, no se nos esca-

pa que la respuesta a ambas cuestiones tiene mucho que ver con las corrientes historiográficas o concepciones paradigmáticas que han marcado el análisis del conocimiento histórico, cuestiones por otro lado que atañen a la epistemología de la materia que analizamos. Por ello estamos de acuerdo con Mainer (1991), al decir que no hay una didáctica de la historia sin un posicionamiento historiográfico que le sustente y dé sentido, pero siendo esto cierto no lo es menos que otra cosa muy distinta es creer que sólo con el conocimiento de la teoría y únicamente desde la lógica de la disciplina se pueden solucionar los problemas que conlleva la enseñanza de la historia, pues factores de otra índole, como el conocimiento previo de los alumnos, las dificultades inherentes a la comprensión de los propios conceptos históricos o la forma de enfrentarse a esta disciplina por parte del profesor, son otros tantos aspectos a tener en cuenta. La complejidad que acompaña a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje nos remite obligatoriamente, y de manera preliminar, a plantearnos inevitablemente los clásicos interrogantes sobre qué historia enseñar, qué enseñar de la historia y el cómo y el para qué de su enseñanza en el mundo actual.

Uno de los historiadores que más se han preocupado de la historia como objeto de conocimiento escolar, Julio Valdeón (1989), en alusión a lo que venimos exponiendo nos plantea: "enseñar historia, ¿pero qué historia?, se nos dirá. La diversidad de concepciones de la disciplina, de escuelas, de métodos, ¿no es motivo suficiente para dudar de que podamos hablar de la historia sin más?", dando por supuesto la complejidad que acompaña a tal cuestión y la dificultad que entraña la respuesta. Si no es nada fácil alumbrar una salida simplista a tal cuestión, sí en cambio, resulta más factible, al menos, discernir aquello que, a su juicio, son los aspectos esenciales que están presentes en "lo histórico":

- a) No hay historia sin cronología, es decir que la dimensión temporal está siempre presente y por tanto la noción de tiempo histórico es un concepto fundamental que hay que desarrollar en los alumnos.

- b) No hay historia sin cronología, pero tampoco hay historia sin acontecimientos, aunque ello nos traiga a la memoria la vieja historia de reyes y gestas.
- c) La historia es sobre todo transformación, modificación, por ello el concepto de cambio es esencial para la disciplina.
- d) La historia no puede explicarse sin tener en cuenta la concurrencia de múltiples factores y la interrelación de variables que ayudan a la comprensión de los hechos y acontecimientos históricos.

Abundando en la premisa expuesta por Valdeón, Maestro (1993) afirma que existe una estrecha relación entre las formas de concebir la historia y aspectos tan importantes como la determinación de los contenidos o la tipificación y priorización de los mismos, subrayando, como lo hace Cuesta (1997), los estrechos vínculos existentes entre las disciplinas constituidas académicamente y las disciplinas en cuanto materia de enseñanza escolar. Este contacto fronterizo puede explicar el creciente interés de la investigación en nuestro país sobre la historia como disciplina, demostrado por los trabajos del propio Cuesta, Pasamar (1991 a; 1993 b) y Peiró (1990; 1993 a), sobre el pensamiento y la práctica del profesor de historia reflejado en el estudio de Guimerá (1991) y del alumnado (González Mangrané, 1993), el de Blanco (1992) destinado a desvelar la cara oculta o "las rejas invisibles" de la historia; o el más reciente de Merchán (2001) sobre la producción del conocimiento escolar y las prácticas pedagógicas en la clase de historia.

Le Pellec y Marcos-Álvarez (1991) vienen a decir que enseñar historia es formularse una serie de planteamientos sobre la naturaleza de los saberes e intentar reducir su complejidad, es decir, que hay que distinguir entre el saber o conocimiento científico que está permanentemente enriqueciéndose con nuevas aportaciones, el saber histórico mediático adquirido a través de distintas fuentes, entre ellas las novelas históricas, las fuentes orales, o la televisión, y el saber escolar, es decir aquel construido por el propio alumno con la mediación del profesor y que de-

pende de su propia visión histórica, de sus palabras, pero también de sus gestos y actitudes respecto a los valores y modelos de sociedad que quiera construir. Llegados a este punto deducimos que no es nada fácil enseñar historia, porque las dificultades no son solo inherentes a este campo disciplinar, sino también proceden de la formación y actitud del docente, de los métodos utilizados y de la actitud del alumno respecto al valor y significado que atribuye al conocimiento histórico.

Dificultades y obstáculos detectados entre los profesores para la enseñanza de la historia.

Las dificultades y obstáculos encontrados entre los docentes para enseñar cualquier materia social, en este caso estamos focalizando el problema sobre la historia, son diversos y difícilmente tipificables en esta exposición. Si no es posible hacer un análisis exhaustivo de dificultades, si al menos nos aventuramos a denunciar algunas de ellas. La primera procede de *la diferencia de identidad profesional* que sufre el profesorado. La formación inicial que reciben los maestros generalistas que imparten docencia en educación infantil o primaria impide que puedan adentrarse en los distintos campos disciplinares como sería aconsejable. Por contra, el profesor de secundaria viene acompañado de un buen conocimiento de la materia pero adolece de la formación psicopedagógica requerida para afrontar la complejidad del aula. Esta diferencia formativa está estrechamente conectada con las competencias exigidas. Audigier (2002), tras una investigación llevada a cabo en Francia en los últimos años, dice que mientras en la escuela primaria los maestros están muy ocupados en los aprendizajes básicos, en particular *leer, escribir, contar*, en la escuela secundaria los docentes especializados construyen su identidad profesional en torno a las disciplinas de referencia. Además, dice que los docentes tienen una concepción de cada disciplina que se construye en función de la relación mantenida con cada una de ellas, de lo que piensan que esta aporta a los alumnos, a la demanda social, a los contenidos del curriculum y al lugar que estos les otorgan.

En el primer apartado de este trabajo hacíamos referencia a la necesidad de caracterizar el conocimiento profesional a partir de sus componentes. Aunque puede haber algunas diferencias entre los autores aludidos, todos coinciden en poner de relieve como uno de los componentes fundamentales, junto a la didáctica del contenido, *el conocimiento propiamente dicho del contenido de la materia* que se va a enseñar. Pues bien, ahondando en el mismo como uno de los contenidos específicos en la formación de los maestros, las diferentes experiencias que se han llevado a cabo (Estepa, 1998; Díaz-Pinto, 1999) con la intención de analizar el nivel de conocimientos en lo referente a los contenidos básicos de Ciencias Sociales, en los estudiantes para Maestro de Educación Primaria, han constatado lo que ya veníamos presuponiendo, un desconocimiento, por parte del alumnado universitario, tanto de gran parte de los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales, como de los procedimientos más elementales con los que trabaja nuestra área de conocimiento. La experiencia iniciada durante el curso 98/99 por Travé y Cuenca (1998) con alumnos de la titulación de Maestro en la especialidad de Educación Primaria, de la universidad de Huelva así lo avalan. En ella se pretendía analizar el conocimiento que tenían estos profesores en formación respecto a los problemas históricos y sus posibles aplicaciones y estrategias didácticas.

Los datos extraídos fueron muy pesimistas, la mayoría de los alumnos no supieron clasificar diferentes hechos históricos en un friso cronológico y mucho menos identificar e interpretar diferentes características sociales, políticas y económicas con sus correspondientes periodos o civilizaciones históricas. En esta experiencia, que, concretamente, tenía como objetivo analizar las posibilidades didácticas que los alumnos veían en el patrimonio histórico, éste fue considerado como un recurso interesante para la comprensión de las sociedades pasadas, asociándose mayoritariamente el trabajo de contenidos conceptuales, obviando sus componentes procedimentales y actitudinales. Por otro lado, se explícita prácticamente el modelo tradicional y academicista, vivenciado normalmente por los alumnos en su formación básica y en su preparación como futuros maestros. Algo similar hemos podido constatar en

un estudio efectuado recientemente (Domínguez y Cuenca, 2001), con estudiantes para profesor; diecinueve de los cincuenta encuestados no recordaba ningún hecho relacionado con la historia europea. Los episodios recordados por el resto eran muy escasos. Figuraba, en primer lugar, algún acontecimiento relacionado con la II Guerra Mundial o respecto al euro; el resto de las respuestas, minoritarias, aludían a la C.E.E., a la Revolución Francesa, la caída del muro de Berlín y la Guerra del Golfo. Si antes hemos reivindicado que no hay planteamiento didáctico sin un posicionamiento historiográfico que lo justifique, ¿cómo vamos a pensar que dicho posicionamiento se puede hacer sin un conocimiento, cuanto menos básico de la materia, en este caso la historia, que vamos a enseñar?

Puesto que todos los profesores, como decíamos inicialmente son agentes activos en la construcción de su conocimiento y que tanto su propia cosmovisión, su experiencia escolar y su etapa formativa, como, sobre todo, el aprendizaje vicario realizado a través de su contacto con otros docentes, son fundamentales a la hora de orientarles en las pautas de acción didáctica, la tercera cuestión que nos interesa traer a colación es la analizada por Merchán (2002), la del *discurso profesional que verbalizan los profesores*, porque como él bien dice, el análisis de la declaración de los profesores sobre la importancia, los objetivos y el valor formativo de la historia nos permite reseñar los elementos más significativos de este nuevo discurso y destacar su carácter retórico que desvela la existencia de una historia imaginaria que alimenta el *ethos* profesional pero que contrasta fuertemente con la realidad a la que se enfrentan día a día en el aula.

Tanto lo que declaran los profesores como lo que aparece en textos y documentos oficiales coinciden en definir que, el presente es la piedra angular de la historia en detrimento del pasado y que su utilidad estriba en saber interpretar la realidad y desarrollar la capacidad de razonamiento lógico en el alumno. En definitiva el discurso declarado lleva a suponer que el conocimiento histórico ayuda a los estudiantes a comprender el mundo en el que viven, pero las ideas que los profesores

tienen sobre la historia no se corresponde con los contenidos de la asignatura ni con su actuación en la enseñanza y señalan como el gran problema para la enseñanza de esta materia los que derivan del alumno, escasa motivación y nulo interés.

Y efectivamente eso es cierto porque las virtudes que los profesores atribuyen al conocimiento histórico escolar, la comprensión del presente, la formación en valores y la adquisición de competencias intelectuales ni son percibidas por el alumno ni entran en el horizonte de sus preferencias. Lo que dedujo Merchán tras su investigación ya nos lo decía Fontana (1982, 247-248) hace unos años de manera muy explícita: "Cuanto trabajamos en este terreno... hemos creído siempre que nuestra disciplina tenía una extraordinaria importancia en la educación, tanto por su voluntad totalizadora... como porque puede ser, empleada adecuadamente, una herramienta valiosísima para la formación de una conciencia crítica. Solo que hemos comenzado a descubrir que aquello que esperábamos iba a ser acogido como una ayuda para entender el mundo, lo reciben los estudiantes más jóvenes como una parte más de la salmodia académica, menos interesante que la botánica o la geología [hoy diríamos, que la ecología, el deporte o las tecnologías de la información] que por lo menos sirven para reconocer las hierbas y las piedras".

Por último hemos de señalar el *inmovilismo de los aspectos metodológicos*, amarrados en el empirismo, el discurso expositivo, la reproducción del conocimiento y la escasez de recursos para conocer, interpretar y comprender los hechos históricos y la concatenación temporal de los mismos. López Facal (2000) dice que el peso de la tradición sigue siendo muy notable y bajo una capa de modernidad asoman, aún hoy, valores y contenidos trasnochados y una práctica contradictoria con las finalidades formalmente declaradas. En términos semejantes y por seguir con el símil comparativo con nuestros vecinos, los franceses, Audigier sostiene que con independencia de las modificaciones sufridas por los currícula y los contenidos, hay una permanencia de lo que se denomina *epistemología práctica del docente*, en la cual los métodos activos están presentes de for-

ma ambigua y una ausencia generalizada del uso de nuevos medios y tecnologías, pues, utilizando sus propias palabras, "aunque suenen campanadas mágicas en el discurso oficial", la enseñanza sigue articulándose sobre la palabra del maestro y sobre los soportes del papel y el libro de texto. Ante esta realidad puede ser aventurado proponer una forma diferente de enseñar historia, contando para ello con los elementos patrimoniales, pero aún así, lo vamos a intentar.

Patrimonio histórico y enseñanza de la historia

Si echamos una mirada a nuestro alrededor detectaremos cuáles son los grandes problemas de hoy y cuales han de ser, por consiguiente, las grandes necesidades formativas de los jóvenes. El Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI venía a recordarnos que el gran objetivo que debe presidir la enseñanza en los próximos años descansa sobre cuatro ejes fundamentales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*, como único camino por el que la Humanidad se adentrará en la convivencia de los seres humanos, un camino apto para profundizar y ensayar la democracia y para intentar conciliar las tensiones entre lo mundial y lo local, entre lo individual y lo universal y entre el mantenimiento de la continuidad cultural y la apertura hacia horizontes más amplios y plurales. El profundo significado que para nosotros, los docentes, contiene esta reflexión es que hemos de tomar en consideración la forma en que se enseñan materias humanísticas como la historia, la geografía, las lenguas o la filosofía, revisar la significatividad de algunos contenidos y buscar otras vías en las que articular el currículum desde un marco explicativo más amplio que el disciplinar, un marco que desplace su radio de acción hacia núcleos que trascienda los márgenes de la disciplina histórica y lo haga girar en torno a problemas socialmente relevantes.

Ya hemos apuntado la necesidad de seguir manteniendo una actitud permanente de análisis crítico sobre las herramientas de trabajo que utilizan profesores y alumnos para acercarse al conocimiento histórico, lo que queremos poner de manifiesto ahora es la necesidad de que la

enseñanza de la historia aborde, desde la pluralidad de nuevos significados y marcos explicativos, muchos de los clásicos conceptos y hechos históricos con los que ayudar a despejar algunos de los interrogantes que acompañan a la comprensión de una realidad que hemos calificado de altamente sistémica y compleja. Dice Morin (1998) que no se trata de volver a escribir la historia, sino de retroactuar desde el presente sobre el pasado para aprender lo que en ese pasado había de común, ayudados por el concurso de otras materias sociales. Si queremos que los alumnos conozcan hoy la realidad histórica de forma diferente, tendremos que tener en cuenta categorías de análisis diferentes y complementarias a la visión unilateral que ha venido prevaleciendo y perpetuándose en el discurso docente y ser capaces, a partir del conocimiento de la historia de dar respuesta a ¿qué hacer para que los valores democráticos estén presentes en nuestra sociedad? o ¿cómo preservar nuestra identidad frente a un mundo que tiende a homogeneizar los comportamientos y estandarizar las manifestaciones culturales? El marco disciplinar de la historia a la vieja usanza nos resulta, a todas luces, insuficiente para abordar un determinado tipo de conocimientos. Tal vez una mirada diferente a partir de los elementos patrimoniales ayude a la comprensión de determinados hechos y cuestiones relacionadas con el conocimiento de nuestras sociedades presentes a partir de reconocernos en los testimonios del pasado.

Frente a la narración unidireccional de los hechos históricos, se alza otra visión más integradora del discurrir de la Civilización en la que priman la relatividad de las interpretaciones, las relaciones de entendimiento o cooperación entre los pueblos, la aceptación de la pluralidad y diversidad frente a la uniformidad. En la búsqueda de explicaciones al origen de algunos de los problemas que presenta la sociedad actual, inmigración, violencia incontrolada, abismales desequilibrios en el reparto de la riqueza, emergencia de radicamientos ideológicos o nacionalistas, tenemos que aprender del pasado para no repetir los errores y valorar lo que dicho pasado nos ha legado, una pluralidad de lenguas, creencias, costumbres, herramientas y útiles, cánones estéticos, etc. que han servido para la construcción del Patrimonio de la Humanidad, co-

mo un valor en sí, como un punto de encuentro y de respeto mutuo en el que la dignidad humana se afirma en la encrucijada entre la autonomía y la responsabilidad compartida, entre la libertad y la justicia, entre la diferencia y la igualdad.

Siendo conscientes de que la resolución del conflicto y de las desigualdades sociales en un estado de derecho y en una democracia plena dependen, no solo de la búsqueda de las raíces comunes de los individuos sino de las responsabilidades compartidas entre sujetos individuales, entidades nacionales y supranacionales, nuestra actitud como profesionales de la educación comprometidos, debe conducirnos a ofrecer pautas con las que contribuir a la explicación de los hechos y acontecimientos que hoy gobiernan nuestras vidas.

Reclamar un lugar para el Patrimonio como un recurso emergente para la enseñanza de la historia nos lleva a situar junto a las virtualidades las limitaciones o dificultades que ello conlleva. A largo de las últimas décadas hemos asistido a una considerable extensión de lo que tradicionalmente se venía considerando como patrimonio, se habla en efecto no solamente de patrimonio histórico, artístico o arqueológico sino etnológico, biológico o natural; no solamente material, sino también inmaterial; no solamente nacional, local o regional, sino mundial o universal. A la vista de ello el eclecticismo parece ser la nota dominante actual a la hora de catalogar algún resto como patrimonial. Por tanto, los nuevos vestigios patrimoniales han sufrido un cierto desplazamiento de su sentido elitista y oficialmente tradicional hacia los objetos cotidianos y las construcciones vernáculas; de la antigüedad prestigiosa de sus orígenes hacia las actividades más recientes de la actividad humana; de la materialización de los artefactos hacia lo intangible de las mentalidades, los comportamientos y las representaciones de la vida social (Poulot, 1998).

De todo ello se deducen varias consecuencias en el plano didáctico, que es el que preferentemente nos ocupa, la primera tiene que ver con la asunción de la complejidad que entraña el patrimonio en sí debido a la

gran heretogeneidad con la que se presenta ya que en su conocimiento están implicadas diferentes áreas de conocimiento, historia, arqueología, historia del arte, antropología cultural, sociología, etc. Por tanto cualquier tratamiento exclusivamente disciplinar sería inadecuado y habría que abogar más bien porque su enseñanza sea abordada desde un marco pluridisciplinar o desde un curriculum integrado. La segunda consecuencia es que igual que se ha desplazado, haciéndolo mucho más inclusivo, el campo de lo patrimonial, ¿han modificado los profesores sus ideas sobre lo que tradicionalmente venían considerando patrimonio, en el sentido de recuperar determinados vestigios de la historia local, como pueden ser una pequeña ermita, las danzas festivas en torno al patrón de la villa, etc.; o considerar, por ejemplo que una vieja fábrica, entrada en desuso por la aplicación de nuevas tecnologías, tiene cabida en el catálogo patrimonial? y lo que es más importante, ¿se plantean que estos elementos, conectados o dentro del entorno en el que se ubica la escuela, pueden ser utilizados como un valioso recurso educativo?

Uno de los caminos abiertos a la investigación es pues el de indagar qué concepciones y comportamiento adoptan los maestros respecto a lo que ellos entienden por patrimonio. A raíz de uno de nuestros últimos trabajos (Cuenca, J. M^a y Domínguez, C., 2000 y 2002) exponíamos el resultado de una experiencia emprendida con los futuros maestros de nuestra Universidad y con profesores de educación secundaria a partir de un cuestionario en el que se les interrogaba sobre sus concepciones respecto al patrimonio, la finalidad de su inclusión en los diseños educativos y las estrategias de integración en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Al patrimonio le atribuyen los futuros docentes un objetivo fundamental, la formación en valores como el respeto y la comprensión hacia las manifestaciones tanto de la propia como de otras culturas. En cambio eran pocos los que reconocían el patrimonio como una fuente para el conocimiento social o como un recurso para comprender el medio en que vivimos. Lo más desolador es que la mayoría opinaba que la visita al museo o a un yacimiento tiene más un carácter puntual que una acti-

vidad planificada y solo un 12 % de los sujetos interrogados consideraban la necesidad de diseñar unidades didácticas en las que estuviera plenamente integrado el patrimonio como un recurso o contenido sociohistórico proponiéndolo como eje o tema transversal. A tenor de ello, deducimos que deberemos seguir profundizando en los aspectos didácticos que conlleva la utilización del patrimonio en los planes de formación de los profesores y en el desarrollo de sus competencias curriculares.

Apuntes para el análisis del Patrimonio como objeto de conocimiento histórico

Audigier en el estudio al que hemos hecho referencia anteriormente dice que los docentes, sobre un fondo de permanencia respecto a la concepción sobre la disciplina, los cambios institucionales o la evolución de los conocimientos, dan paso, hoy día, a nuevas preocupaciones relacionadas con el medioambiente en geografía o el patrimonio en historia. Y efectivamente el patrimonio, que es una línea de investigación que se viene trabajando desde hace algún tiempo por F.X. Hernández, y J. Santacana, en la universidad de Barcelona; por J. Estepa, J.M^a Cuenca y C. Dominguez, en la universidad de Huelva; se ha convertido también en una línea de investigación del INRP (Francia) bajo la dirección de N. Tutiaux-Guillón. Precisamente a partir de un documento de trabajo de esta última (1999) iniciamos una reflexión conjunta sobre algunos puntos que merecen una atención futura sobre la incorporación del patrimonio como objeto de conocimiento escolar relativo y en correspondencia con el conocimiento histórico.

La primera cuestión nos llevaría a plantearnos ¿que se entiende por patrimonio?, ¿El patrimonio es solo la huella del pasado o es un puente entre el pasado y el futuro? Los objetos etiquetados como "documentos patrimoniales" tienen un estatus ambiguo, ¿deben ser solo soportes o recursos para la enseñanza debido a su naturaleza y uso, o se convierten en propios objetos de enseñanza. Si esto es así qué tratamiento didáctico ha de dispensárseles, ¿disciplinar (desde la historia, historia del arte,

antropología...) o como componente valorativo (desarrollar actitudes, factor identitario, sentimiento de pertenencia, factor cultural..) porque hay temas que difícilmente pueden abordarse o son tratados desde un ámbito solamente disciplinar, por ejemplo la conciencia europea. En otro sentido la propia formación de los profesores hace difícil abordar desde un marco pluridisciplinar los objetos patrimoniales. Es evidente que una lectura solamente histórica restaría posibilidades a los objetos patrimoniales.

Otras cuestiones son las relativas a los conocimientos históricos y su relación con los objetos patrimoniales. El tiempo histórico se enseña normalmente a partir de una secuencia cronológica que va de lo más remoto a lo más próximo, aunque algunas propuestas fundamentadas aconsejan invertir el orden y situar el presente como el punto de incardinación entre el pasado y el futuro. La comparación con el presente ha de presentarse no como una ruptura sino como una continuidad entre el legado patrimonial y el futuro si no se corre el riesgo de quedarse en una visión nostálgica de dicho pasado. El patrimonio es entonces el eslabón que permite conectar con el futuro y una especie de lente amplificada que permite múltiples lecturas según el contexto en el que se analice.

Tendríamos igualmente que abordar las cuestiones relacionadas con el valor. Los saberes escolares se presentan por lo general neutralizados debido a una doble exigencia fundada en la cientificidad y la deontología, la pretendida objetividad, pero la enseñanza del patrimonio difícilmente puede hacerse sin recurrir a una escala valorativa. El origen del patrimonio ha ido unido a un sentido de estética, un canon o ideal de belleza, de otra parte ha ido unido a un deseo de transmisión de la identidad colectiva. Tanto determinados lugares, como objetos, textos documentales, acontecimientos, personajes, son portadores de unos valores en los que se reconoce la comunidad. Habríamos además de distinguir entre documento histórico, pedagógico y patrimonial. Los documentos están omnipresentes en cualquier clase, ya sea una pintura, un grabado, un texto, etc. pero se utilizan como soporte para una lectu-

ra solamente histórica o con relación a la época a la que pertenecen. Transformar los elementos patrimoniales en documentos patrimoniales es atribuirles una función y un análisis diferente, necesitan una mirada crítica y una lectura mucho más plural.

Por último, aludimos al tema de las finalidades. La uniformidad de la enseñanza dificulta adoptar una finalidad crítica sobre el patrimonio. Incluso si el patrimonio se presenta como el conjunto de bienes nacionales, y no se tiene en cuenta las muestras de un patrimonio más doméstico, pero más próximo al alumno, el que se encuentra en el ámbito local, regional o comunitario, las prácticas de enseñanza que se hagan sobre él pueden restar valor didáctico y deja un hueco para la exclusión de todo lo que no se identifica como cultura nacional o dominante.

A modo de conclusión

Para concluir vamos a aludir a las siguientes palabras de White (1973, 11) para que, trasladadas al mundo de la educación, nosotros los formadores y los profesores, comencemos a pensar que, tanto en los planes de formación como en los currículas el patrimonio deje de ser una voz silenciada: "si los historiadores han de procurar escribir la historia de la humanidad, y no simplemente la historia de la humanidad tal como la veían aquellos reducidos sectores especializados de nuestra raza que habían adquirido el hábito de borrar páginas, es menester que vuelvan a observar los testimonios a la luz de nuevos enfoques, se formulen nuevas preguntas sobre éstos y utilicen todos los recursos de la arqueología, la iconografía y la etnología en busca de respuestas".

Desde el plano de la didáctica de las Ciencias Sociales hemos de concentrar esfuerzos en el diseño de materiales didácticos específicos; pedir una adecuada colaboración entre las instituciones educativas y las dedicadas a custodiar y difundir los bienes patrimoniales y esperar que, en función de los cambios y las demandas culturales y educativas de la sociedad actual, encuentre acomodo en el ámbito universitario una especialidad en la didáctica y difusión de los bienes patrimoniales para que

puedan seguirla aquellos maestros y monitores interesados en el tema, en función de una demanda creciente de estos especialistas. Desde el plano de la investigación convendría hacer a) un análisis de los textos tanto oficiales, como extraoficiales y de las producciones de los historiadores que se ocupan del tema patrimonial y fundamentalmente los textos escolar; b) una investigación orientada a determinar: qué saberes sobre el patrimonio en historia/geografía/ educación cívica se perciben como relevantes y cómo se sitúan estos conocimientos en comparación con los elegidos a nivel institucional y c) qué situaciones de enseñanza/aprendizaje son los más adecuados para la puesta en juego tanto de las finalidades de transmisión/apropiación entre el patrimonio y las disciplinas escolares.

Bibliografía

- Audigier, F. (2002): "Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1,3-16.
- Benejam, P. (1986) : *La formación de maestros, una propuesta alternativa*, Barcelona, Laila.
- Cuenca, J. M. y Dominguez, C.(2000) : "Un planteamiento socio-histórico para la educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales", *Iber*, 23, 113-123 .
- Cuenca, J. Mº y Dominguez, C.(2002): "Análisi de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria", en Estepa, J., De La Calle, M. Sanchez, M. (Eds): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Palencia, E.S.L.A y AUPDCCSS.
- Cuesta, R, (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares.

- Develay, M. (1995): "L'indispensable réflexion épistémologique". *Cahiers Pédagogiques*, nº 334, 25-26.
- Elliot, T. J. (1993): *Reconstructing teacher education*. Londres, Falmer Press.
- Estepa, J. (1998): Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula, en Trave, G. y Pozuelo, F.J. *Investigar en el aula*, Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (2000): "El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales, en, Pages, Estepa y Trave (eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*, Huelva, Universidad de Huelva.
- Feiman-Nemser, S. (1990): "Teacher preparation: structural and conceptual alternatives", en W.R. Houston, *Handbook of research on teacher education*. New York, Macmillan.
- Fontana, J. (1982): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Grijalbo.
- Galindo, R. (1997): *La enseñanza de la historia en educación secundaria*, Sevilla, Algaida.
- Goodson, I.F. (1995): *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Imbernón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó.
- King, N (1986): "Recontextualizing the curriculum". *Theory into Practice*, XXV, 1, 36-40.
- Le Pellec, J. y Marcos-Alvarez, V. (1991): *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*. Paris. Hachette.

- Lopez-Facal, R. (2000): "Pensar históricamente. Una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia," *Íber*, 24, 46-54.
- Maestro, P. (1993) "Epistemología histórica y enseñanza". *Ayer*, nº 21. p. 135-181.
- Mainer, J. (1991) "Historiografía y currículum", *Studia Paedagogica*, nº 23, p. 33-41.
- Marcelo, C. (1993): "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido", en MONTERO, L. Y VEZ, J.M. (eds) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, Tórculo.
- Merchan, F. J. (2002): "El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículum", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, 41-54.
- Montero, L./Vez, J.M. (eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (I). Santiago de Compostela. Tórculo. p. 151-185.
- Morin, E. (2000): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, París, Seuil.
- Morin, E. (1998): *Pensar Europa*, Barcelona, Gedisa.
- Poulot, D. (1998) Le patrimoine et les aventures de la modernité, en Polot, D. (eds) *Patrimoine et modernité*, París, L'Harmattan.
- Pagés, J. (1994) "La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado". *Signos*, 13, 38-51.
- Rozada, J, M^a (1997) *Formarse como Profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*, Madrid, Akal.

Reseñas.

Schön, D. A. (1992): *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, MEC-Paidós.

Trave G. y Cuenca, J. M^o : (1998) "Aportaciones de la didáctica de la historia a la formación inicial del profesorado. Metodología y actividades: en busca de Shaltish (al-Andalus)" en *I Jornadas Estatales de experiencias Educativas*, Barcelona.

Van Mannem, M. ((1977): "Linking beings of knowing with ways of being practical". *Curriculum Inquiry*, 6, 2, 5-28.

Valdeón, J. (1989) "¿Enseñar historia o enseñar a historiar?", Rodríguez, J. (ed.) *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona. Laia/Cuadernos de Pedagogía, 19-31.

White, L. (1973): *Tecnología medieval y cambio social*, Buenos Aires, Paidós.