

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES: UNA MIRADA DESDE LA DIDÁCTICA

*Early training for social studies teachers:
A view from the teaching field*

LILIANA ISABEL BRAVO PEMJEAN¹

Resumen

El presente artículo se enmarca en el análisis de las conclusiones obtenidas en un estudio de caso sobre la Formación Inicial de Profesores de Ciencias Sociales para el ciclo de Secundaria en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Desde la mirada de la Didáctica de las Ciencias Sociales, se analiza el peso de las ideas previas de los estudiantes, de las características y alcances de la relación teoría-práctica del proceso de formación y de la reflexión sobre los programas de formación que realizan los futuros profesores.

Abstract

This article analyzes the conclusions obtained in the case study: "Early training for High School Social Studies teachers", at the Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Three topics are analyzed from the Social Studies didactics perspective; first, the importance of students' previous knowledge, second, the characteristics and the relations between theory and practice in the training process and finally, future teacher's reflection on their training programs.

¹ Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona. Docente Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile.

Introducción

El año 2000 el presidente de la Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales inauguraba el XI Simposium, celebrado en la ciudad de Huelva-España, bajo el título: “Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales”. La formación de profesores fue presentada, entonces, como una de las preocupaciones más importantes de la actualidad en gran parte de los países del mundo, principalmente en aquellos que han iniciado, en las últimas décadas, procesos de reformas en sus sistemas educacionales. Han pasado cuatro años y el debate sigue vigente, como lo estaba diez años antes de dicho simposium y como lo viene estando desde hace bastante tiempo.

Qué y cómo se está enseñando en las escuelas la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, es una pregunta clave desde la Didáctica de la especialidad que sólo puede ser respondida, con cierto grado de profundidad, si la vinculamos con la formación de los profesores del área. En qué discursos, principios, competencias se está formando a los profesores en las universidades e institutos pedagógicos, son aspectos que nos pueden ayudar a comprender la práctica docente en el aula. De esta constatación y de un contexto de Reforma Educacional y Curricular, surge esta investigación sobre la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Desde la especialidad (Didáctica de las Ciencias Sociales) la inquietud inicial fue analizar la consistencia de un discurso didáctico centrado en la relación teoría-práctica. Desde la realidad educacional, la inquietud se convirtió en demanda; toda reforma educacional que promueva cambios sustanciales en los aprendizajes individuales de los estudiantes y mejoras significativas del sistema escolar, plantea nuevas exigencias a la escuela que se traducen, directamente, en desafíos para el profesorado. Es en el aula donde se pone a prueba la factibilidad de una propuesta curricular, es en ese espacio de interacciones donde se tensionan las interpretaciones con las que los diferentes actores del sistema educacional asumen estos desafíos.

Por lo tanto, reforma y profesorado se transforman en una relación sobre la cual es necesario debatir o mejor dicho seguir debatiendo, puesto que su importancia ya nadie cuestiona. Desde este espacio de diálogo pretendo centrarme en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y sus aportes en un contexto de reforma.

Investigación

- *El problema en su contexto*

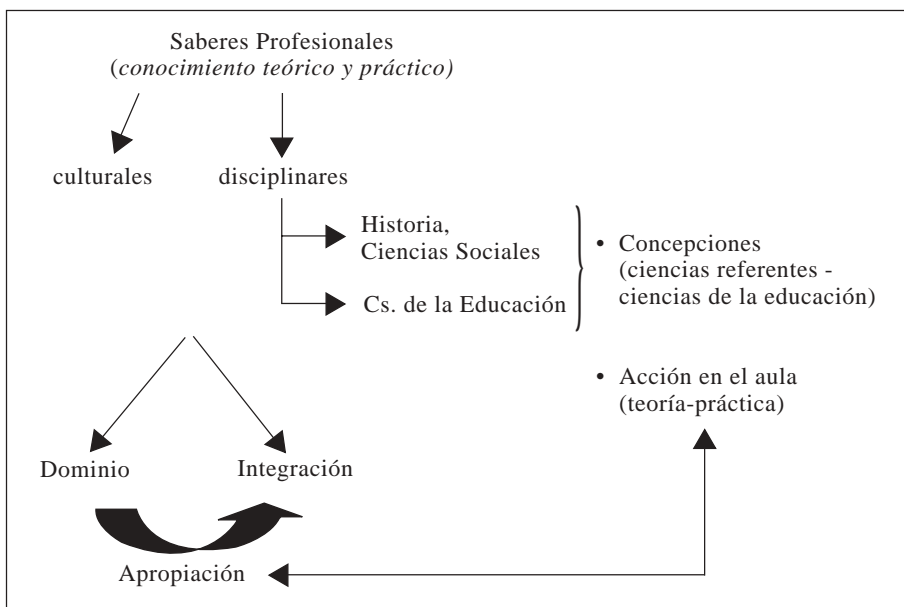
Pareciera que la aceleración de los cambios que afectan a las sociedades contemporáneas en los ámbitos productivos, económicos, tecnológicos –por mencionar los más evidentes desde la mirada occidental– no llegan a la educación o al menos eso puede parecernos. Sea cual sea nuestra apreciación personal, desde una realidad marcada por la aceleración de los cambios en los escenarios sociales y culturales, cabe preguntarse si realmente se plantean nuevos desafíos para el mundo de la Educación o simplemente se trata de los desafíos de siempre que hoy nos exigen plantearnos frente a ellos desde nuevas perspectivas. Planteamientos que tienen que ver, por una parte, con la necesidad de profundizar en la discusión sobre lo que está ocurriendo en las escuelas en cuanto a calidad y pertinencia de los aprendizajes y, por otra, con avanzar en el diálogo acerca de lo que ocurre en las universidades a la hora de formar profesores. Se trata de reflexionar en torno a lo que, tanto los futuros profesores como los que vuelven a las aulas en busca de actualización de sus saberes profesionales, están recibiendo hoy en nuestras universidades.

El cambio, y la globalización de éste, exige a las instituciones formadoras de profesores mantener abierto este diálogo, centrándose en la pertinencia de sus propuestas curriculares y la calidad de su formación. En este contexto la formación de profesores como línea de investigación ha ido adquiriendo importancia en los últimos años. El constatar la diversidad sociocultural al interior de toda comuni-

dad nos lleva, necesariamente, a interrogarnos y cuestionarnos por la calidad de la formación del profesorado y sus proyecciones de actuación en la realidad escolar.

La pertinencia de la formación del profesorado está estrechamente vinculada a la integración de saberes profesionales que requiere un profesor para responder al desafío de promover aprendizajes de calidad en sus alumnos. En el contexto de la formación inicial de profesores la integración se da en dos niveles: una primera que corresponde a la integración de los saberes disciplinares específicos de un área (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.) con los saberes pedagógico-didácticos y, una segunda, que corresponde a la integración de los saberes teóricos adquiridos en las aulas universitarias con los saberes prácticos adquiridos a través de experiencias en la realidad educativa. Ambos niveles de integración se complementan y son el punto de partida de esta investigación.

Desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales, disciplina entendida y construida a partir de la especificidad del conocimiento social, esta pertinencia se puede sintetizar en el siguiente cuadro:



En este artículo se aborda la pertinencia de dos programas de formación a partir del análisis de elementos principalmente pedagógico-didácticos como son el peso de las ideas previas de los estudiantes sobre la enseñanza y el rol del profesor de ciencias sociales, las características y alcances de la relación teoría-práctica del proceso de formación y la reflexión sobre los programas de formación en los que participan los futuros profesores.

Ideas previas, proceso de formación inicial y reflexión de lo aprendido, han sido los ejes del análisis y comparación de dos Programas de Formación impartidos en la Universidad Autónoma de Barcelona. El intento final ha sido determinar el posible cambio conceptual que pudieran experimentar los alumnos de ambos programas; entendiendo que el cambio conceptual no se da por negación y sustitución de teorías asumidas como fruto de aprendizajes anteriores sino que por la apertura a plantearse un problema desde otra perspectiva: en este caso la enseñanza de las Ciencias Sociales.

- *Supuestos de partida*

Desde los cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales de los dos programas de formación de profesores, se analizaron las ideas previas de los futuros profesores, las características y alcances del proceso de formación centrado en la relación teoría-práctica y la reflexión sobre el proceso de formación de los propios estudiantes.

El estudio y análisis de estos tres aspectos se planteó a partir de los siguientes supuestos de entrada:

Detección y análisis de las ideas previas

Supuesto:

*Los estudiantes que se preparan para enseñar ciencias sociales lo hacen desde **constructos personales** que se han ido consolidando a través de su experiencia como alumnos en los distintos niveles educativos.*

*La **toma de conciencia** de las imágenes particulares que se tiene de la enseñanza de las CCSS es el punto de partida de la formación como profesor.*

Proceso de formación

Supuesto:

*Los Programas de Formación Inicial del Profesorado que promueven experiencias reflexivas de **vinculación teoría y práctica** en los cursos de DCS, fomentan la formación de profesores capaces de revisar y modificar aquellas concepciones que entorpecen el desarrollo de propuestas alternativas al modelo tradicional.*

Reflexión de lo aprendido

Supuesto:

*En la medida en que los estudiantes de profesor experimentan y cuentan con oportunidades de protagonizar alternativas de enseñanza y **reflexionan** sobre ellas, se puede dar un **cambio** en los resultados de los Programas de Formación Inicial del Profesorado de secundaria en CCSS, programas que, en cierta medida, han sido responsables de la reproducción y la continuidad de prácticas docentes tradicionales.*

- *Diseño metodológico*

Planteada como un estudio de caso, en esta investigación se comparan dos Programas de Formación Inicial de Profesores de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona: el CAP (Certificación de Aptitud Pedagógica) y el CCP (Curso de Cualificación Pedagógica). El primero, vigente desde la promulgación de la Ley General de Educación del año 1970, tiene una duración de un cuatrimestre. El segundo, aplicado de manera experimental en algunas instituciones universitarias de España a partir del año 2000, responde a las exigencias de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo del 3 de octubre de 1990 (LOGSE), tiene una duración de un año académico.

Las principales diferencias de ambos programas se relacionan con su duración, creditaje y modos de implementación de la relación teoría práctica. Se podría señalar que mientras el CAP es considerado como una acreditación de aptitudes básicas para desempeñarse como profesor de un área afín con una licenciatura de origen, el segundo es un programa que busca alcanzar una formación de mejor calidad y acorde con los cambios que en la actualidad enfrenta la educación

La selección de una metodología centrada en el estudio de caso, se debió principalmente a la necesidad de profundizar en afirmaciones establecidas desde hace tiempo en el ámbito de la formación de profesores. Afirmaciones que hacen referencia a la calidad de los programas de formación, a la relevancia de las experiencias prácticas por sobre la teoría y el escaso impacto de las propuestas de enseñanza en las prácticas de aula.

A partir de un diseño cualitativo de investigación se constituyeron grupos de seguimiento con los que se trabajó durante todas las instancias de formación contempladas en ambos programas. El seguimiento se centró en el análisis de material escrito diseñado desde la investigación y desde el curso de didáctica específica (cuestionario de evocación y valoración, programación y reprogramación de una clase de ciencias sociales, unidades didácticas); de observaciones de clases de didáctica (diario de la investigadora); de observaciones de las prácticas en los institutos (registro de observación de acuerdo a pauta prediseñada), y de entrevistas en profundidad a los estudiantes de profesor, a los tutores de los institutos y a los alumnos de secundaria de los cursos en los que se realizaron prácticas.

Cada instrumento fue diseñado/seleccionado y aplicado en función de uno de los tres supuestos de partida. Es así como para la detección y análisis de las ideas previas se aplicó el cuestionario de evocación y valoración de la enseñanza recibida en el ámbito de la Historia y las Ciencias Sociales y la programación de una clase; para el análisis del proceso de formación se utilizó el diario de la investigadora, el registro de las observaciones de prácticas y las unidades

didácticas diseñadas por los estudiantes de profesor; finalmente, el análisis de la reflexión sobre el proceso de formación se centró en la información obtenida de la reprogramación de una clase de Ciencias Sociales, de las entrevistas en profundidad y de las memorias de los profesores en formación.

- *Principales conclusiones a partir de los supuestos*

Ideas Previas:

A través del análisis de las respuestas del cuestionario de evocación y valoración de la enseñanza y la programación de una clase, se obtuvo información en dos sentidos: la representación que los estudiantes tienen de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la representación del rol del profesor.

Los estudiantes de ambos programas representan la tarea de enseñar Ciencias Sociales en función, principalmente, de su experiencia en el sistema escolar. Proyectan la acción en el aula desde los contenidos y conceptos aprendidos como estudiantes de primaria y/o secundaria donde el protagonista es el profesor. El rol del profesor está focalizado fundamentalmente en la transmisión de contenidos y la regulación de las acciones de enseñanza aprendizaje de estilo más bien pasivo y memorístico.

De acuerdo a la modelización de la enseñanza de la Historia propuesta por González, M. (2000) se podría afirmar que los alumnos, mayoritariamente, relacionan su experiencia con el modelo tradicional de acuerdo al cual “la concepción de la enseñanza es transmisiva; el profesor es quien dispensa el conocimiento, es el emisor, y el alumno, es el receptor. La metodología es simple y ligada al concepto de instrucción y el proceso didáctico se plantea de fuera hacia adentro. La idea básica es la existencia de una relación de causa efecto entre la emisión y la recepción (enseñar es aprender)”. (p. 308-309)

El énfasis en la transmisión de contenidos y la memorización como mecanismo de aprendizaje es valorado negativamente por los

participantes de ambos programas. A pesar de ello, su experiencia como alumnos y alumnas del sistema escolar es el único referente con el que cuentan para proyectarse como futuros profesores, es desde ahí desde donde programan.

Proceso de enseñanza aprendizaje:

En ambos programas se plantea como requisito básico la vinculación entre la teoría y la práctica como una manera de promover a lo largo del proceso de formación posibles innovaciones al modelo tradicional que pareciera imperar en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Sin embargo, esta vinculación se convierte en una finalidad difícil de alcanzar si se consideran los tiempos destinados al estudio y análisis de nuevas propuestas teóricas, las dinámicas propias de los centros de práctica y la dificultad para vincular y cuestionar sobre la marcha las posibles contradicciones entre lo aprendido en las aulas universitarias y lo observado o vivido en las aulas escolares. Esta realidad, presente en ambos programas, cobra mayor significancia en el CAP cuya duración es de un cuatrimestre, período del todo insuficiente para formar en la reflexión

A través de las observaciones de las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Prácticas y de reuniones periódicas con los futuros profesores, se constató que la principal dificultad para vincular la teoría de las aulas universitarias con la práctica en las aulas escolares, es la distancia que existe entre ambos discursos. Mientras en las universidades los didácticos de la especialidad intentan renovar el discurso hacia modalidades de enseñanza centradas en estrategias más activas con la finalidad de promover aprendizajes de mayor calidad, en las escuelas e institutos sigue siendo importante el protagonismo del profesor y el aprendizaje centrado en la adquisición de contenidos específicos. Frente a esta situación, la propuesta teórica es analizada por los futuros profesores desde la incerteza. “Los alumnos saben que la enseñanza recibida durante su escolaridad e incluso sus primeros años de universidad, no es la más adecuada y rechazan las horas de estudio sin sentido que han dedicado a lo largo de sus carrera como estudiantes. Pero ello no es razón suficiente para aco-

ger el desafío de aplicar alternativas de enseñanza que no han visto aplicadas en la realidad y de las que, por lo tanto, no tienen certeza de éxito o al menos de funcionamiento. Esta desconfianza frente a la teoría se agudiza con el peso de la práctica donde subsiste aún la manera de “hacer” más parecida a la que ellos vivieron como alumnos de secundaria que a las propuestas que se les presentan desde la didáctica de las Ciencias Sociales” (Bravo, L. 2002 p.409). La práctica supera a la teoría.

Desde esta constatación puede afirmarse que la vinculación entre la teoría y la práctica, planteada como principio en la mayoría de los Programas de Formación del Profesorado hoy vigentes, no se resuelve con la mera inclusión de prácticas progresivas o de finalización en centros de enseñanza primaria o secundaria. Se resuelve a partir de la vinculación de los discursos, de las propuestas de acciones en el aula, de las posibilidades de demostrar ciertos grados de certeza a los futuros profesores. Se resuelve en definitiva en el diálogo permanente, sin intermediarios, entre universidad y escuela.

Reflexión de lo aprendido:

La reflexión entendida como actitud de apertura a la problematización de los modos de observar, analizar y pensar la realidad educativa, a la confrontación de las creencias, al cambio de concepciones, al riesgo de proponer y de actuar; no estuvo presente en ninguno de los dos programas analizados en el sentido de desarrollar una actitud profesional reflexiva. No fue posible a partir de la experiencia vivida por ambos grupos de futuros profesores. Para una reflexión en el sentido descrito, se requieren otras condiciones, tanto de formas como de fondo.

La reflexión se dio, en cambio, a nivel de cuestionamiento y de crítica a las formas de enfrentar la acción en el aula con relación a la teoría promovida desde las aulas universitarias

Se puede afirmar que bajo condiciones de mayores tiempos para decantar lo aprendido, de mecanismos de comunicación más abiertos y permanentes entre los centros de prácticas y las universidades,

de diálogo personalizado en las aulas universitarias, de autonomía en la toma de decisiones las posibilidades de fomentar una actitud reflexiva es mayor.

En acuerdo con lo anterior, en el CAP –programa de un cuatrimestre de duración– la inseguridad de los alumnos para enfrentar la realidad llevó a la realización de clases fuertemente influenciadas por sus ideas previas y por la práctica de la profesora tutora del centro de prácticas. En el CCP –curso de un año electivo de duración con sistema de prácticas progresivas–, en cambio, se dio, de manera paralela, la reproducción de modelos tradicionales con la incorporación de propuestas alternativas analizadas en las sesiones de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Como lo señalara en las conclusiones de la investigación “a los futuros profesores les motiva pensar que se puede enseñar algo más que contenidos y que se pueden hacer clases utilizando algo más que la voz y el libro de texto. Sin embargo, este interés choca con la realidad. En el caso del CAP, con la realidad del escaso tiempo para analizar las propuestas de una enseñanza alternativa y la rápida “pasada” por los centros de práctica que no permite más que construir una primera imagen de lo que significa enseñar Ciencias Sociales desde una propuesta alternativa. En el CCP, choca con la realidad de no contar con referentes prácticos a lo propuesto por la teoría.

A pesar de esto, el simple planteamiento de que es posible ser un profesor distinto y que se puede enseñar Ciencias Sociales más allá de la exposición, es un elemento que puede provocar un primer quiebre en las ideas previas de los que participan de un programa de formación inicial. Es, por cierto, un quiebre acompañado de dudas e inseguridades” (Bravo, 2000. p. 411), pero no paralizante como se demostró en algunas de las unidades didácticas implementadas en los centros de prácticas.

Si como planteáramos al principio, la pertinencia de la formación del profesorado está estrechamente vinculada a la integración de saberes profesionales que comprometen, por un lado, lo discipli-

nar y lo pedagógico didáctico y, por otro, la teoría y la prácticas, podríamos afirmar que ambos programas contienen principios de integración en estos dos niveles. Sin embargo, la intención de integración no se concreta en el desarrollo de una práctica profesional reflexiva por parte de los futuros profesores. Por tanto podríamos afirmar que en el primer nivel de integración (saberes disciplinares - saberes pedagógico didácticos) primó el contenido en cuanto la acción de los futuros profesores se centró, principalmente, en la entrega de conocimientos específicos de Historia y Ciencias Sociales; y en el segundo nivel (teoría-práctica) primó el peso de la realidad frente a la consistencia interna de la teoría.

Una mirada retrospectiva a la investigación

Al releer y analizar nuevamente los alcances de esta investigación, finalizada hace dos años, se me plantean con más fuerza las interrogantes sobre las finalidades de la Formación Inicial del Profesorado de Ciencias Sociales y sus formas de implementación.

¿Qué esperamos de la formación inicial?, ¿qué esperamos de los futuros profesores de ciencias sociales?, ¿esperamos que sean capaces de despertar los sueños de nuestros jóvenes y niños? como declaran los trabajadores sin tierra del Brasil cuando se les pregunta qué esperan de la educación de sus hijos, ¿esperamos que sean capaces de enseñar los contenidos enunciados y que lo hagan de la mejor manera posible? como lo señalan muchos de los directores de escuelas e institutos secundarios o esperamos que colaboren en promover y hacer realidad una “educación de calidad para todos” como lo establece el MINEDUC. En lo personal me gustaría pensar que estamos en la línea de los trabajadores sin tierra del Brasil y que en nuestras escuelas y liceos se trabaja por una educación de calidad que les permita, a nuestros niños y jóvenes hacer realidad los sueños personales y colectivos.

Pero más allá de las utopías y sea cual sea la finalidad que le otorguemos a la Formación Inicial del Profesorado, me parece necesario retomar el análisis desde ciertas premisas básicas.

En primer lugar, pareciera existir un relativo consenso desde el campo educativo actual en relación a que un Programa de Formación Inicial de Profesores debe, necesariamente, sustentarse en una doble vertiente: la de la disciplina que se enseña y la de la enseñanza. No es nuevo afirmar que no basta con conocer los contenidos o con saber lo que debo enseñar (Hernández, F.; Sancho, M.J., 1993), ni tampoco es suficiente saber cómo enseñar una determinada materia, a modo de recetario básico, para desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos. Es necesario dominar el qué enseñar y el cómo enseñarlo en función de un para qué bien definido.

El desafío en este punto es el diálogo entre lo disciplinar y lo pedagógico didáctico.

En segundo lugar, todo Programa de Formación Inicial debe estar contextualizado en una realidad social que le dé sentido. En nuestro ámbito, la diversidad de los contextos es una realidad que debemos asumir como parte de la formación de los futuros profesores. La Formación Inicial debe ser concebida como un primer paso para la acción docente en el aula que se vincula, necesariamente, con la actualización permanente de los saberes disciplinares y didácticos desde una perspectiva reflexiva contextualizada.

En tercer lugar, un Programa de Formación Inicial debe incorporar en sus instancias formadoras el debate sobre la función social de la escuela y de la enseñanza de los distintos actores definidos en los respectivos marcos curriculares.

A partir de lo anterior, considero que el punto de partida y de llegada en la definición del perfil docente, fundamento de un Programa de Formación de un profesor de Ciencias Sociales, es el compromiso que pasa por la necesaria actualización con el saber y quehacer disciplinar (Historia y Ciencias Sociales), con el mundo social y educativo. Es decir, un profesional vinculado con la producción de conocimientos en la Historia y las Ciencias Sociales con el contexto sociopolítico que le toca vivir y con el debate educativo y pedagógico; un profesional capaz de pensar y repensar las prácticas de enseñanza y su acción en el aula en vinculación con el mundo.

Participar en la Formación Inicial de Profesores de Ciencias Sociales exige tener presente que no estamos formando historiadores, ni geógrafos, ni especialistas de áreas afines a las Ciencias Sociales que ejercen la docencia; estamos participando en la formación de profesores de Historia y Ciencias Sociales. Este alcance no es menor, en cuanto el ser profesor de Historia y Ciencias Sociales exige:

- Desde la disciplina, comprender la arquitectura sobre la cual se levanta el saber disciplinar, comprender su lógica y reconstruir analíticamente el conocimiento en función de su enseñanza y su aprendizaje;
- Desde la enseñanza, reconocer y reflexionar sobre los fundamentos pedagógicos, curriculares y didácticos que sustentan y explican la acción en el aula.

La investigación que sustenta las conclusiones presentadas en este artículo sigue vigente en cuanto considero que para avanzar en dirección a una formación de profesionales reflexivos y capaces de innovar a partir de la contextualización de su acción docente, es necesario evaluar permanentemente nuestras propuestas de formación. Evaluación que implica analizar las representaciones previas de los futuros profesores sobre las disciplinas y su enseñanza, los procesos por los cuales se facilita su explicitación y reconstrucción y la toma de conciencia de su propio proceso de formación.

Como señalaran Banks y Parker (1992) todo Programa de Formación de Profesores debiera tener un significativo grado de influencia en los conocimientos, actitudes, habilidades y perspectivas con los que los nuevos profesores enfrentarán la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Pensando en la realidad chilena, es necesario revisar las propuestas hoy vigentes, a partir de las vinculaciones existentes o inexistentes, que se dan entre el mundo social, las instituciones formadoras de profesores y el ámbito escolar. Son estas vinculaciones las que sustentan los Programas ofrecidos por las distintas instituciones encargadas de formar profesores de Historia y Ciencias Sociales y las que nos dan luces de la pertinencia de dichos programas.

A nivel social es importante preguntarse por las demandas que la sociedad le está planteando a los profesores y a la escuela, así como también por las Políticas Educativas que traducen estas demandas en un programa nacional de educación. Son estas políticas educativas las que debieran marcar la pauta de los fundamentos que sustentan todo programa de formación de profesores. A la luz de la diversidad de oferta que actualmente existe en nuestro país, pareciera ser que las instituciones formadoras de profesores se debaten entre poner el énfasis en lo disciplinar, lo que se ve incentivado en los programas terminales para licenciados, y el énfasis en la formación pedagógica.

A nivel del mundo educativo, formación disciplinar y pedagógica-didáctica deben complementarse en la formación de profesionales reflexivos que proyectan, implementan y analizan su quehacer docente desde tres ámbitos específicos: el de las disciplinas, el de la implementación curricular, y el de la acción en el aula.

Desde el ámbito de las disciplinas todo programa de formación debe asegurar un dominio de los modos de construcción del saber histórico social que permita a los futuros profesores contar con las herramientas necesarias para revisar sus saberes y así actualizar sus modos de analizar, interpretar y replantear a la vez su práctica docente.

Desde el currículum es necesario contemplar instancias de formación no sólo encaminadas al conocimiento y comprensión del Marco Curricular, sino que, también, deben contemplarse mecanismos de apropiación que posibiliten adecuación de las propuestas curriculares a contextos escolares diversos y la toma de decisiones fundamentadas por parte de quienes se incorporan y se proyectan en el mundo escolar.

La acción en el aula, por su parte, se entiende sólo desde la reflexión teórico práctica, es decir, de la permanente evaluación que el docente realiza de su práctica a la luz de los planteamientos teóricos que la sustentan.

A los que participamos de la formación de profesores nos queda el desafío de evaluar si los programas en los cuales participamos logran el desarrollo de estas competencias y de tomar las precauciones necesarias para asegurar su logro.

Bibliografía

- Banks, J. A. & Parker, W.C.** (1992) “*Social Studies Teacher Education*” Houston, W.R. (ed.): Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teachers Educators. New York. Macmillan, pp. 674-686.
- Bravo P., L.** (2000) “*Las ideas previas de los futuros profesores de Ciencias Sociales de Educación Secundaria*” en Pagès, Estepa, Travè (compiladores) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva Publicaciones, España.
- Bravo P., L.** (2002) “La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso”. Tesis Doctoral.
- Cox, C.; Gysling, J.** (1990) “La formación del profesorado en Chile 1842-1987”. CIDE. Santiago de Chile.
- Finocchio, Silvia y otros** (1993) “*Enseñar Ciencias Sociales*”. Troquel Educación. Serie Flacso-Acción pp. 15-31.
- González., M.C.** (2002) “La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones”. Anaya 21. Madrid.
- Hargreaves, A., Earl, L., Manning, S.** (2001) “Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles”. Ediciones Octaedro. Barcelona.
- Hernández, F.; Sancho, M.J.** (1993) “Para enseñar no basta con saber la asignatura”. Paidós. Barcelona.
- Prats, J.** (2000) “*Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.*” Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas en las áreas curriculares del siglo XXI. Granada: Grupo Editorial Universitario, Volumen I, pp. 245-259.