

Íber

Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia

La profesionalización del profesorado de ciencias sociales en el sistema escolar

Formarse como profesor de ciencias

La educación geográfica desde el medio local

Y además, en la web...

Os proponemos un recurso para trabajar el pensamiento histórico y la memoria histórica en el aula y en la sección Evidencias, contexto y motivación como generadores de sinergias DUA

116

julio • agosto • septiembre 2024

GRAÓ

CONTENIDOS DIGITALES	
	Monografía: La profesionalización del profesorado de ciencias sociales en el sistema escolar
4	La profesionalización del profesorado de ciencias sociales en el sistema escolar: Praxis escolar y formación docente Xosé Manuel Souto 
8	Formarse como docente de sociales José María Rozada Martínez
15	Planteamiento de problemas y formación docente: Una oportunidad para aprender a aprender como enseñar ciencias sociales Maria João Barroso Hortas
23	Formarse para innovar en las aulas de infantil Amparo Del Valle García, M.ª Pilar Cano García
31	Consideraciones sobre la política de formación docente en Brasil basada en competencias y capacidades Thais Angela Cavalheiro de Azevedo, Andrea Coelho Lastória
38	El profesorado en educación primaria: La necesidad de repensar el papel de las ciencias sociales Carla Aparici Pérez, María Jerez Carañana, Juan Carlos Bel, Isabel Henarejos Crespo, Marta Soriano, Isabel Fita Carretero
47	La educación geográfica desde el medio local: Habilidades para la construcción de una conciencia geográfica en educación infantil Diego García Monteagudo, Sonia Brotons Samper
	Actualización y reflexión
52	El derecho a la educación y aprendizaje de todo el alumnado Vicent Peris de Sales, Juan García Rubio 
	Intercambio
59	Una cuestión transversal en la educación de la geografía y la historia Juan Ramon Durà Ballester
68	La historia oral en la LOMLOE. Una situación de aprendizaje para 1.º de bachillerato Raúl Mínguez Blasco 
	Evidencias
75	¿Qué nos dice la investigación científica? Contexto y motivación como generadores de sinergias con DUA Lydia Nacimiento Rodríguez  La evidencia en la práctica: Aprendizaje de la geografía española desde perspectiva DUA Isabel Rosa Pantoja
	Ideas prácticas
	En contexto
	Maquetando Grecia José Miguel Rodríguez Calvente 
	Materiales a examen
	Economía y funciones urbanas Noelia Esther Aguiar Rivero, Laura Alemany Gómez, Celia Sevilla Sánchez 
	Recursos para el aula
	Utilizar Historypin para trabajar el pensamiento histórico y la memoria democrática en el ámbito local Joaquín Barceló Orgiler 
	Informaciones
76	Encuentros 



Formarse como docente de sociales

José María Rozada Martínez*
Profesor jubilado. Asturias

Se propone aquí una estructura de relaciones de teoría-práctica que permita pensar y organizar el trabajo a un docente de sociales (aunque no exclusivamente) interesado en su formación permanente y dispuesto a tomarla en sus manos.

PALABRAS CLAVE

- FORMACIÓN DEL PROFESORADO
- PEQUEÑAS PEDAGOGÍAS
- PROFESIONALIDAD DOCENTE
- PROFESORADO DE SOCIALES
- TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

UNA INQUIETUD PROFESIONAL

Estoy jubilado, de modo que, cuando me invitan a hablar de la profesión que he tenido, vuelvo la vista hacia lo que al respecto he hecho, pensado y escrito, lo pienso de nuevo, lo reviso si es necesario y lo cuento, esperanzado en que pueda

interesarle y servirle a quien hoy esté enseñando o preparándose para hacerlo.

Son tantas las cosas que han cambiado en los últimos catorce años que llevo fuera del aula que no me atreveré a delimitar con precisión



© Pixabay

los contenidos concretos que puedan resultar formativos. Me referiré básicamente a una concepción de la formación del profesorado que, por ser estructural, es más duradera.

Aunque comencé a trabajar como maestro a finales de los años sesenta, mi primer recuerdo acerca de la toma de conciencia de la escasa profesionalidad con la que llevaba a cabo mi trabajo se produjo durante el curso 1972-1973, estando en una escuela rural:

... mi recuerdo se refiere al hecho de que un día, pensando en la clase y mirando a la puerta de entrada, me dije a mí mismo: «Todo esto va bien, funciona, los niños aprenden, yo estoy contento y ellos también, pero ¿es esto lo mejor que puedo hacer? ¿Cómo podría justificar lo que hago? ¿Basta con que me sienta bien, lo mismo que mis alumnos? Si alguien entrase por esa puerta y me preguntara por qué hago lo que estoy haciendo ahora, ¿qué podría responderle? ¿Es suficiente con decirle que es lo que, más o menos, siempre se ha hecho, mejorado en mi caso con ocurrencias procedentes de una buena disposición y algo de ingenio?» (Rozada, 2018, p. 117)

Fueron reflexiones como esa, acerca de lo que más adelante denominaría «una práctica vulgar», las que me llevaron a la universidad. Cuando, terminada la licenciatura y leída una tesina sobre la enseñanza de la geografía, me hice cargo, como Profesor Colaborador de Cátedra, de una asignatura recién creada denominada Didáctica de la Geografía, ya me di cuenta de que:

Un programa destinado a formar profesores no puede consistir en un conjunto de directrices

¿Cómo podría justificar lo que hago? ¿Basta con que me sienta bien, lo mismo que mis alumnos?

seguras que se dictan a los alumnos a fin de que las utilicen en el futuro desempeño de su tarea docente (...). Las llamadas ciencias de la educación enseñan muy pocas cosas seguras que no estén sometidas a modificaciones importantes en función de las múltiples variables que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje tomado a los niveles del profesor en el aula (...). Todo esto no quiere decir, sin embargo, que la capacidad para intervenir en la formación del profesorado sea muy reducida. Para nosotros significa que el eje de un programa destinado a tal fin debe orientarse a dotar al profesor de la aptitud para controlar la complejidad de su trabajo de manera que pueda tomar decisiones conscientes y, de ser posible, fundamentadas, acerca de los problemas que se le planteen. (Rozada, 1983, p. 161)

En adelante, mi trabajo en la formación del profesorado (incluida la mía, claro) consistiría en desarrollar estas incipientes ideas. Mi práctica como docente y la continua reflexión sobre ambas confirmaban que la formación de un docente es, sobre todo, asunto suyo, sin que pueda delegarla en experto alguno que pueda dictarle lo que ha de hacer en el aula.

Esta convicción se fraguó no solamente pensando sobre mí mismo y la práctica docente en la que me ocupaba, sino que provino también del conocimiento de los diferentes enfoques de la

La formación de un docente es, sobre todo, asunto suyo, sin que pueda delegarla en experto alguno que pueda dictarle lo que ha de hacer en el aula



enseñanza que manejaban los investigadores y estudiosos académicos sobre el tema.

DIFERENTES ENFOQUES

A grandes rasgos, esas corrientes eran y son tres.

Una que tratará de convencer a quien enseña de que ha de hacer bien lo que otros dicen, porque ellos son los que saben acerca de la enseñanza. Son aquellos que lo entienden como un buen técnico ejecutor de las prescripciones que hacen quienes han investigado sobre el asunto y, por tanto, tienen esa autoridad que les da el saber académico, algunas veces haciendo tándem con el poder político-administrativo responsable de gestionar el sistema educativo, sobre todo cuando son los tecnócratas quienes llevan en él la voz cantante; que, por cierto, nunca se han ido del todo, es más, se puede decir que, lamentablemente, en los momentos actuales tienen más auge que nunca.

Otro enfoque es el que reconoce el gran poder que tiene el pensamiento práctico del docente en la configuración de su trabajo, de modo que considera que el peso de su formación ha de recaer fundamentalmente en su capacidad para reflexionar sobre su propio pensamiento y la relación con su práctica. A los investigadores académicos les correspondería orientar sus investigaciones hacia esos modos de pensar del docente.

Y hay una tercera vía, que se entiende como intermedia y alternativa a las dos anteriores. Cuando descubrí el interés de reparar en esto, allá por la década de los ochenta, me decanté por esta tercera opción, entendiéndola como una conjugación dialéctica de las otras dos. Al formalizar por primera vez este enfoque, lo caractericé como «dialéctico-crítico» (Rozada, 1989). La crítica hacía referencia a la apuesta por superar la condición de los docentes como trabajadores alienados, es decir, privados del dominio teórico y práctico de su trabajo.

Se debe superar la condición de los docentes como trabajadores alienados, es decir, privados del dominio teórico y práctico de su trabajo.

UNA PROPUESTA

No mucho tiempo después (aunque viera la luz más tarde), precisamente para explicarlo mejor en la formación permanente del profesorado, sistematicé mi concepción de este asunto relativo al enfoque adoptado en la imagen 1 que aquí incorporo con modificaciones no significativas.

En él se esquematizan las relaciones de teoría-práctica tal como se entienden desde esa opción dialéctico-crítica que trata de superar, sin negarlas, tanto la opción tecnicista (AC/CA) como la práctica (AB/BA), procurando el encuentro entre el conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica, a través del estudio, la reflexión y la acción (imagen 1).¹

Más adelante complementé aquella idea con otra, que es la que se representa en la imagen 2. En él se viene a decir que tanto el estudio como la acción en el aula, cuando se trabajan buscando un encuentro entre ambos y con la reflexión,

de manera que los tres vectores procuren su confluencia, ha de admitirse que el docente crea dos planos distintos a los del «conocimiento académico universitario», por una parte, y al de la mera práctica de la «enseñanza en la escuela o el instituto», por otra.

Es la búsqueda de ese encuentro lo que da lugar a una pedagogía que es ineludiblemente biográfica y, por tanto, pequeña, en el sentido de no generalizable.

Esta es (ya digo que de manera simplificada-mente esquemática) la estructura de la formación del profesorado desarrollada a lo largo de mi vida profesional, que estuvo dedicada a enseñar en la escuela, la universidad y la formación permanente del profesorado. Se trata de una conceptualización que puede generalizarse a la formación permanente de cualquier docente de primaria o secundaria. Pero solo estructuralmente, porque lo que sí cambiaría sería el contenido concreto que en cada caso habría que situar en los planos representados.

Cuando digo que la formación del profesorado debe incorporar el estudio del conocimiento académico disponible, hasta donde cada cual pueda según sus circunstancias, pero considerándolo como una responsabilidad permanente,

■

El encuentro entre el estudio y la acción en el aula da lugar a una pedagogía que es ineludiblemente biográfica y, por tanto, pequeña, en el sentido de no generalizable

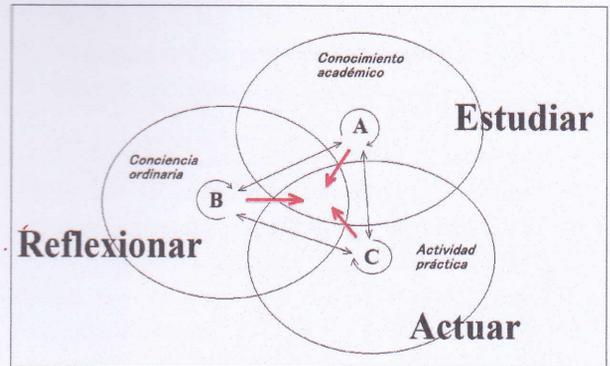


Imagen 1. Gráfico de las relaciones entre el conocimiento teórico y la práctica

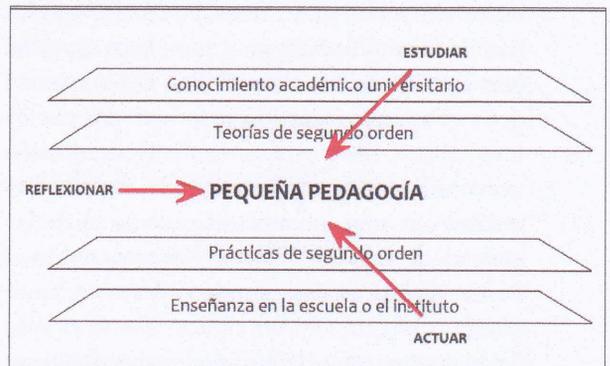


Imagen 2. Gráfico sobre el encuentro entre el estudio y la acción en el aula

señalo que para configurar «su» pedagogía, cada docente ha de buscar unos planteamientos teóricos capaces de ayudarle a entender lo que ocurre en el aula, a cambiarlo si procede, pero sin orientarse a la búsqueda de una excelencia académica acreditada por la institución universitaria, sino, más bien, adecuándose a las posibilidades y limitaciones que impone el trabajo diario en la escuela o el instituto. Lo que significa asumir una identidad como investigador y creador de conocimiento, que no es la

La formación del profesorado debe incorporar el estudio del conocimiento académico disponible adecuándose a las posibilidades y limitaciones que impone el trabajo diario en la escuela o el instituto

propia de la Academia, sino que está primordialmente comprometida con la búsqueda del mejor entendimiento y dominio teórico y práctico de los múltiples y muy complejos aspectos que conforman su trabajo. Por eso podemos decir que en ese recorrido se forman dos planos intermedios entre el conocimiento académico universitario y la enseñanza en la escuela o el instituto. A uno lo caracterizo como el de las «teorías de segundo orden» y al otro, como el de las «prácticas de segundo orden», en tanto que se configuran en un espacio que tiene más de biográfico que de institucional, aunque se nutra de teorías y prácticas que sí tienen dicho amparo, el de la universidad, por un lado, y el de la escuela o el instituto, con sus tradiciones corporativas, por otro. De ahí que alguna vez he señalado la difícil identidad del docente que se ubique en ese territorio intermedio, dado que no tendrá más remedio que aceptarse como un profesional «sin techo».

Veámoslo:

- 1 El docente ha de formarse sobre los distintos enfoques que existen de la enseñanza y de la docencia, con el fin de procurar la coherencia en su entendimiento de la profesión y la

profesionalidad. Un enfoque dialéctico-crítico como el aquí referido sirve lo mismo para buscar la coherencia tanto si se enseña en primaria como en secundaria. Y, tal como lo he concebido, puede ser entendido él mismo como una «teoría de segundo orden», porque un docente no ubicado de lleno en el ámbito universitario no se interesa por él y lo perfila para confrontarlo con otros en el mundo de la producción académica, sino por entender que dicho enfoque se acomoda mejor al entendimiento del trabajo que él mismo desempeña y del trabajador no alienado que pugna por ser.

- 2 Un segundo campo en el que ha de adentrarse tanto el profesorado de primaria como el de secundaria es el referido a lo que, por simplificar, podemos denominar como propio de la didáctica general, en tanto que, con esa denominación o con otras muchas que se le da al conjunto de conocimientos relativos al modo de entender y articular los diferentes elementos de la enseñanza, resulta necesario ordenar los criterios fundamentados con los que habrá de planificar, llevar a cabo y observar su acción en el aula y en el largo etcétera de asuntos sobre los que el profesorado ha de tomar decisiones. Pero esas decisiones son del docente. Por poner un ejemplo, diré que cuando yo enseñaba ciencias sociales en el ciclo superior de la EGB, configuré un modelo didáctico que tenía tres elementos (intenciones, contenidos y actividades), cuando resulta que en el mundo académico se manejaban modelos mucho más amplios, pero esa fue mi decisión en el plano de las teorías de segundo orden, tomada tras un conocimiento de las propuestas académicas existentes y una consideración responsable



y pragmática de mis posibilidades relativas al tiempo y el conocimiento que podía dedicar a dicho asunto.

- 3 El docente ha de dominar los conocimientos que enseña. Esto sí que admite contenidos muy distintos según el nivel de enseñanza en el que nos situemos. Es obvio que quienes enseñan materias concretas necesitan estudiar permanentemente sobre ellas, pero no con el fin de responder de esos conocimientos en el mundo universitario, sino para configurar el mejor manejo de sus contenidos a la hora de utilizarlos en el aula.
- 4 Si el docente ha de saber acerca del aprendizaje, deberá estudiar no con la vista puesta en codearse con los investigadores o profesores especialistas en la materia, sino atento a su campo de acción, que es el aula. Esto también varía entre el profesorado de primaria y el de secundaria, pero solamente en aquellos aspectos relativos a la edad y el estadio de desarrollo del alumnado de cada uno de dichos niveles, porque en lo que respecta a la autoexigencia de dominar hasta donde le sea posible la psicología del aprendizaje, la específica del desarrollo del conocimiento social, etc., ambos están por igual concernidos.
- 5 Los docentes han de ocuparse hoy, y esto es un asunto cada vez más acuciante, de los estudios sociológicos y antropológico-culturales que ayuden a entender mejor los contextos de crianza y las influencias tecnológicas y sociales que, en gran medida, configuran a los individuos actuales. Es obvio que, mientras el profesorado de infantil y primaria habrá de buscar sus lecturas preferentemente entre aquellas referidas a la infancia, el profesorado de secundaria irá más a las estanterías donde se encuentren investigaciones interesantes

que les ayuden a saber más acerca del alumnado adolescente sobre el que tienen responsabilidades instructivas y formativas.

Y así podríamos seguir realizando consideraciones acerca de todas las fuentes que aportan saberes imprescindibles (repito, al nivel que cada cual pueda alcanzar según sus circunstancias particulares) para el desempeño de sus funciones docentes.

Lo dicho hasta aquí, sintetizado en el segundo esquema como «teorías de segundo orden», busca su encuentro no con un tribunal de cátedra que nos sitúe en la posición académica más alta, sino con las prácticas que, al mismo tiempo que lo limitan y lo condicionan, generan demandas de conocimientos y reflexiones capaces de encontrarse y conjugarse dialécticamente entre ellas. Unas prácticas que, precisamente por procurar ese encuentro, no son ya las mismas que están asentadas por tradición institucional y gremial en los centros de enseñanza, sino que se elevan sobre dicho plano para encontrarse con el conocimiento (y también gracias a él) que vamos configurando a través del estudio. Son esas prácticas escolares que, con mayor o menor seguridad e implantación en nuestra vida

■

Los docentes han de ocuparse hoy de los estudios sociológicos y antropológico-culturales que ayuden a entender mejor los contextos de crianza y las influencias tecnológicas y sociales

profesional, podemos fundamentar como nuestra manera de enseñar, no meramente basada en ocurrencias bien intencionadas, sino mediante reflexiones consistentes sobre las relaciones de teoría-práctica que hemos ido trabajosamente estableciendo. Esto es lo que he denominado «prácticas de segundo orden».²

Es esta confluencia entre las teorías y las prácticas de segundo orden lo que entiendo como estructura de la formación de un docente comprometido a estudiar, reflexionar y actuar en contextos ampliamente caracterizados por su complejidad, ambigüedad, incertidumbre, contradicciones e inmediatez a la hora de tomar decisiones, lo cual le impide generar un conocimiento pedagógico generalizable en su configuración concreta. De ahí que resulte pertinente entender sus creaciones como «pequeñas pedagogías», biográficamente constituidas, sí, pero fruto de un convencido empeño por desarrollarse profesionalmente de manera permanente, dado que permanente es su responsabilidad profesional con la tarea que la sociedad ha puesto en sus manos. ◀

📍 Notas

* AGRADECIMIENTOS: Dedico estas páginas al Grupo Teoría y Praxis (Alicante), que recientemente me dio la oportunidad de hablarles de todo esto (<https://www.youtube.com/watch?v=p6ecRLDgSq4>). Y a mi afectuosa exalumna y amiga Silvia García Piloñeta (Asturias), como contribución al desarrollo de su profesionalidad docente.

- 1 Como no puedo extenderme aquí, remito al lector interesado a Rozada, 1997, pp. 32-52.
- 2 Sobre lo que cabe entender por teorías y prácticas de segundo orden, me he extendido un poco más, para matizar la idea, en Romero et al., 2006, pp. 33-39.

📖 Referencias bibliográficas

- Romero, J., Luis, A., García, F., Rozada, J. M. (coords.) (2006): La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. *Con-Ciencia Social*, núm. 10, p. 1-57. (<http://www.formarsecomoprofesor.es/category/2006/la-formacion-del-profesorado-y-la-construccion-social-de-la-docencia/>)
- Rozada, J. M. (1983): Didáctica de la Geografía: Notas para un programa de la asignatura. *Ería. Revista de geografía*, núm. 5, pp. 159-169. (<http://www.formarsecomoprofesor.es/category/1983/didactica-de-la-geografia-notas-para-un-programa-de-la-asignatura/>)
- (1989). Hacia un modelo dialéctico-crítico. En J. M. Rozada, C. Cascante y J. Arrieta. *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Cyán. p. 40-81. (<http://www.formarsecomoprofesor.es/category/1989/hacia-un-modelo-teorico-dialectico-crítico/>)
- (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Akal (http://www.formarsecomoprofesor.es/wp-content/uploads/2011/07/55_formarse_como_profesor.pdf)
- (2018). *Enseñar, y pensar la profesión. Autobiografía de un docente*. Cambalache. (<http://www.formarsecomoprofesor.es/autobiografia/>)

👤 Dirección de contacto

José María Rozada Martínez

Profesor jubilado. Asturias

josemariarozmart@gmail.com

Este artículo fue solicitado por ÍBER. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA en octubre de 2023 y aceptado en febrero de 2024 para su publicación.