



VOLUMEN II

# EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ  
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ  
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES





# EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ  
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ  
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

VOLUMEN II



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Volumen II**

*Derechos reservados:*



©Asociación Universitaria de Profesorado  
de Didáctica de las Ciencias Sociales



©Diada Editora, S. L.  
Urb. Los Pinos, Bq. 4, 4º D, 41089 Montequinto. Sevilla  
Tel. +34 954 129 216  
WEB: [www.diadaeditora.com](http://www.diadaeditora.com)

*Editores:*

**NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ**  
**FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ**  
**ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ**

Imagen de cubierta: “Ya no somos la voz dormida” de Paula. Con licencia **Creative Commons**  
Dirección editorial y realización: **Paloma Espejo Roig**

**Impreso en España**

Primera edición, marzo 2012

ISBN: 978-84-96723-29-0

Depósito legal: SE-1654-2012

FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN.  
ACCIÓN COMPLEMENTARIA DE REFERENCIA EDU2011-14941-E

## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN EN EL GRADO DE MAESTRO Y EN EL MÁSTER EN PROFESORADO DE SECUNDARIA: UNA PERSPECTIVA DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE<sup>1</sup>

Xosé Manuel Souto, Sonia Pardo y M<sup>a</sup> Carme Marí\*

*Universitat de València*

Vivimos en una sociedad democrática, saturada de información y donde los cambios, como apunta Imbernón (2006), son cada vez más constantes y veloces. En este contexto de incertidumbre, tanto a nivel económico, social como cultural, aparecen muchos interrogantes en torno a la educación, que invitan, cuanto menos, a la reflexión. ¿Están las escuelas e institutos preparados para acoger estos cambios abrumadores? ¿Se está formando al alumnado universitario para que pueda desarrollar su autonomía docente con criterios? ¿Cómo han de ser los docentes que se enfrenten a estos retos? ¿Cómo han de formarse? ¿Se están transformando las estrategias educativas para favorecer la formación a lo largo de la vida? ¿Se construye el conocimiento escolar desde la comunidad educativa?

Tantas preguntas no las podemos desarrollar en esta breve contribución, pero sí que-remos dejar constancia de nuestra reflexión, resultado de la participación en los debates escolares en distintos años. Queremos mostrar algunas conjeturas sobre el funcionamiento de las aulas universitarias y en el desarrollo del *Prácticum docente*, pues a nuestro juicio suponen obstáculos para la necesaria renovación y mejora del sistema escolar español. Con ello seguimos una línea de trabajo que mantenemos abierta a la plural participación de ciudadanos de diferentes lugares del planeta<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado parcial de la fase primera de desarrollo del Proyecto I+D+i, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, denominado “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana”, con plazo de ejecución de 01/01/2012 al 31/12/2014.

<sup>2</sup> Nos referimos, por una parte, a la participación del alumnado de Grado y Máster en el Geoforo Iberoamericano de Educación, donde participan personas de la Península Ibérica y de diversos países de América Latina. En otros casos se puede ver un diagnóstico de estos mismos problemas en artículos elaborados por alumnos y profesores del Máster de Educación en la Universidad de Valencia: AA.VV. Formación del profesorado e innovación educativa. El máster de Secundaria en Valencia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, abril-junio 2011, páginas 65-73.

\* Xosé Manuel Souto es miembro del Grupo Gea-Clío y profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Magisterio. Universitat de València. Avda. Tarongers, nº 4. 46022 Valencia. E-Mail: xmsouto@ono.com.

Sonia Pardo es alumna del Máster en Profesorado de Educación Secundaria. Universitat de València.

M<sup>a</sup> Carme Marí es alumna del Grado de Educación Primaria. Universitat de València.

Una de las cuestiones más importantes de la formación del futuro maestro y profesor de Secundaria es la preparación para el desarrollo de las competencias básicas. Entre ellas está la que vincula a éstas con “el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos”<sup>3</sup>, tal como recoge la principal finalidad de la legislación educativa en España.

En la presente publicación de Didáctica de las Ciencias Sociales se plantea el objetivo de preparar al alumnado para la participación ciudadana, de acuerdo con las finalidades básicas educativas: “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”<sup>4</sup>. Sin embargo, lo que podemos apreciar en la práctica escolar en todos sus niveles es una formación académica desligada de la responsabilidad del ejercicio de la ciudadanía. Las experiencias docentes y discentes están preñadas de anhelos de participar en la construcción del conocimiento desde las opiniones e intereses de los sujetos, pero las rutinas escolares acaban dominando e imponiendo una manera de enseñar en la que predomina la repetición de unos contenidos que son despreciados muchas veces por poco útiles para explicar los problemas sociales.

Para poder ejercer la participación es preciso definir en primer lugar qué expresamos cuando utilizamos este concepto. Para las personas que firmamos este trabajo participar no es “votar en unas elecciones”, donde el interés es tan escaso que no llega al 20% del censo las personas que acuden a estas citas en las Juntas de Facultad o en las elecciones a claustro<sup>5</sup>. Participar es algo más, es disponer de las competencias básicas para poder adoptar decisiones respecto a nuestros deseos personales y profesionales. O sea, ejercer la ciudadanía desde la educación. Asumimos los riesgos de ingenuidad de dicha propuesta, pero preferimos enfrentarnos a este peligro que estar sometidos a la excusa de las “estructuras que nos oprimen” y no nos dejan margen para la acción.

En esta breve aportación queremos definir esta problemática desde tres ámbitos de análisis. En primer lugar, queremos abordar los posibles obstáculos institucionales. Queremos saber hasta qué punto los elementos normativos de Grado y Máster dificultan el desarrollo de la autonomía educativa. En segundo lugar, abordamos las relaciones entre la teoría y la práctica profesional, de tal manera que la praxis sea una guía básica de aprendizaje. Por último, queremos evaluar las actividades educativas sugeridas desde las aulas de Grado y Máster, pues desde estudios de casos individuales aspiramos a generar un debate sobre las experiencias didácticas del alumnado para la participación. La conjetura que guía este trabajo consiste en mostrar que la falta de participación del alumnado en su formación lastra las innovaciones docentes.

---

<sup>3</sup> Este artículo 1 de la LODE (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, Ley 8/1985 de 3 de julio) se repite en las diferentes leyes de ordenación del sistema escolar español: LOGSE, LOCE y LOE.

<sup>4</sup> Artículo 2 de la LOE de 2006 (Ley Orgánica de Educación: Ley 2/2006 de 3 de mayo).

<sup>5</sup> Datos de las elecciones generales del 24 de noviembre de 2011.

## OBSTÁCULOS DEL MARCO LEGISLATIVO

En numerosas ocasiones hemos observado y escuchado que las dificultades de innovar y mejorar la docencia para la autonomía y la participación del alumnado eran producto de las condiciones estructurales y legislativas. Entendemos que utilizar el lenguaje “de la excusa” no facilita el trabajo de innovación. Por el contrario, pensamos que existen posibilidades de mejorar la docencia en las actuales circunstancias, por difícil y compleja que sea la coyuntura. La organización del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en las diferentes universidades españolas nos muestra la diversidad de opciones en la organización de asignaturas dentro del Grado de Maestro de Primaria (Cuadro 1) y, por tanto, la posibilidad de seleccionar los contenidos educativos<sup>6</sup>. Además existen itinerarios y menciones específicas en Ciencias Sociales.

UNIVERSIDAD	ASIGNATURAS OBLIGATORIAS	CRÉDITOS
Valencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica de las ciencias sociales: aspectos básicos.</li> <li>• Didáctica de las ciencias sociales: aspectos aplicados.</li> </ul>	4,5 créditos cada una
Autónoma de Madrid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las Ciencias Sociales en Educación Primaria.</li> <li>• Didáctica de las Ciencias Sociales.</li> </ul>	6 créditos
Autónoma de Barcelona	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza y Aprendizaje del Medio Natural, Cultural y Social.</li> <li>• Didáctica de las ciencias sociales.</li> </ul>	6 créditos
Sevilla	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Módulo de Aprendizaje y Enseñanza de las ciencias sociales.</li> </ul>	12 créditos
Santiago	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica de las ciencias sociales (2º y 3º).</li> <li>• Conocimiento del medio (4º).</li> </ul>	6 créditos cada una

Cuadro 1: Asignaturas del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales dentro del Grado de Maestro de en distintas universidades españolas. Fuente: Elaboración propia a partir de las webs de las diversas universidades.

En este ámbito de actuación, los Reales Decretos que regulan el funcionamiento del grado de Maestro en Educación Primaria se desarrollan en reglamentos que precisan el carácter de la enseñanza y el aprendizaje<sup>7</sup>. En el caso del Conocimiento del Medio se

<sup>6</sup> Hemos utilizado las páginas web de las distintas universidades españolas para conocer la organización de los contenidos de Grado.

<sup>7</sup> Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada Ley. Orden ECI/592/2007, de 12 de marzo, por la que se aprueba el temario que ha de regir en el procedimiento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades, para la especialidad de Primaria en el Cuerpo de Maestros, regulada por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero. Orden EDU/3136/2011, de 15 de noviembre, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Maestros.

especifican sus contenidos en relación con los enfoques, competencias básicas y finalidades de las diferentes materias que componen dicha área curricular. Es fácil observar en este Real Decreto el peso específico de las materias que componen esta área de conocimiento<sup>8</sup>. Sin duda, es un obstáculo por dos razones básicas: una sobrevaloración del Conocimiento del Medio como un sistema de relaciones físicas y biológicas, con escasa influencia de la organización social y económica en su desarrollo; y, sobre todo, por la ausencia de un análisis interdisciplinario de los contenidos didácticos, lo que favorece una yuxtaposición de los mismos.

Precisamente en ello queremos insistir, pues entendemos que la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Grado de Primaria debe contemplar las vinculaciones con los contenidos propios de las materias denominadas Ciencias Experimentales<sup>9</sup>. Nuestra propuesta parte de una interpretación del sistema escolar, desde nuestra experiencia, que se contrasta con los datos empíricos que se establecen en las reglamentaciones legales. Para ello acudimos tanto a las competencias de un futuro profesor de Primaria como a las de otro de Secundaria. En su perfil profesional se demanda que sea un mediador más que un instructor, que conozca los contenidos de la disciplina que imparte y los domine, que sea un educador con pensamiento crítico, que sepa atender de manera adecuada a la diversidad, que conozca el entorno del centro y trabaje apoyado por las familias, que comparta sus experiencias con otros docentes para enriquecer su práctica diaria, que enseñe valores y no tantos conocimientos enciclopédicos.

Este es el docente que queremos que trabaje en los centros educativos, pero ¿es realmente el que encontramos en la mayoría de los mismos?, ¿es el que formamos en las universidades? Creemos que no, que predomina una formación de contenidos específicos y parcelados, por lo que cuando el docente termina la licenciatura y se relaciona con su deseo profesional se produce una crisis de identidad, pues está acostumbrado a hablar de contenidos, no a pensar cómo debería enfocar una enseñanza adecuada de todo lo que ha aprendido.

## **LAS RELACIONES ENTRE LAS TEORÍAS EDUCATIVAS Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES**

A la hora de reflejar nuestros argumentos sobre las maneras de fomentar la participación de los alumnos de Grado y Máster en la mejora escolar, o sea en la innovación educativa, vamos a utilizar una metodología hermenéutica. Utilizaremos los recuerdos de nuestras memorias escolares, individuales pero no excepcionales, para integrarlas con otras que hemos conocido a través de experiencias escritas en diarios y memorias. De

---

<sup>8</sup> Llama la atención que el área de Conocimiento del Medio se encuentre organizada en materias claramente identificables, tal como aparecen en las referencias temáticas expresadas en su epígrafe correspondiente. Historia (22), Física y Química (23), Tecnología /24), Zoología y Botánica (25 y 26), Biología y Anatomía (27 y 29), Geografía, Sociología y Política (28). Al margen se da cuenta de los contenidos de Educación para la Ciudadanía (30).

<sup>9</sup> En este objetivo venimos trabajando en este curso escolar 2011-2012 los docentes del Departamento de Ciencias Socials i Experimentals de la Universitat de València.

esta manera queremos construir argumentos que sirvan para propiciar un debate autocrítico sobre la manera de construir la praxis educativa. Los relatos forman parte del “currículo *construido y vivido*” de alumnos, como dice Clandinin y Connelly (1992, p. 393), reconstruido y reelaborado críticamente, a semejanza de lo que expresa Gimeno Sacristán cuando afirma que todo diseño curricular está sujeto a interpretaciones que van modelándolo hasta forjar las prácticas educativas:

Desde un enfoque procesual o práctico, el currículum es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo (1988, p.119).

Vamos a iniciar este relato con el análisis de un fragmento de un vídeo de una película protagonizada por Federico Luppi (*Lugares comunes*), que fue analizada en una de nuestras clases de Grado en un fragmento que se ha reproducido en You Tube<sup>10</sup>. Este film argentino del año 2002 muestra la filosofía de trabajo de un profesor de Universidad en los últimos años de su carrera docente, filosofía centrada en “enseñar a pensar”. Hay un fragmento de la película de unos pocos minutos en el que Don Fernando, el profesor (encarnado por el actor Federico Luppi), expone a sus alumnos la diferencia entre adoc-trinar y mostrar, hablando en términos académicos.

Dicha precisión conceptual está íntimamente relacionada con el término que nos ocupa: *la participación*. Como es obvio deducir, ambas instancias están condicionadas por un enfoque teórico comunicativo, y la referencia en este caso es la obra de J. Habermas (1987) y los cuatro supuestos del acto universal de habla: *inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad*. Pero entonces surge la duda:

Los estudiantes del oficio de “enseñar” salimos realmente preparados para ejercer tal responsabilidad. Pero ¿acaso conocemos la diferencia, sutil pero importantísima, entre educar, instruir y “mostrar”? Por mi parte, debo confesarme culpable con doble cargo: el de la ignorancia y el de la indiferencia<sup>11</sup>.

Cuando una persona estudia para ser docente de educación básica generalmente tiene una “vocación educativa”, una voluntad de ampliar la capacidad de decisión autónoma de las personas y construir una sociedad dialógica. Es el caso de las personas que presentamos este trabajo; después de recorrer otras experiencias, queremos realizar un análisis desde la praxis educativa, que tiene el valor añadido de una experiencia pensada:

<sup>10</sup> La película *Lugares comunes* ha sido dirigida por Adolfo Aristarain en 2002, sobre el guión de una novela de Lorenzo Aristarain. El vídeo de escasamente dos minutos puede verse en: <http://www.youtube.com/watch?v=oKBGfpHCbYc>. Fue colgado en mayo de 2007 en You Tube y hasta finales de 2011 (última consulta 30/12/2011) ha tenido un total de casi 60.000 visitas. En este vídeo se exponen las teorías de enseñar a enseñar, muy relacionadas con las teorías constructivistas.

<sup>11</sup> En cursiva aparecen las referencias a las reflexiones personales de alguna de las tres personas que firmamos este artículo. Hemos decidido dejar este registro personal por coherencia con la metodología adoptada.



En esos días de prácticas escolares he aprendido muy bien que el verdadero funcionamiento de las escuelas no se explica en ningún manual universitario, asimismo, mi afición a echar la vista atrás ha sido la culpable de que en estos días de prácticas pensara con nostalgia y criticidad en mi vida como estudiante de primaria, o mejor dicho, de Educación General Básica. Más aún se ha visto reforzada esta desilusión al entrar, en el tercer curso, de la mano de la asignatura Prácticas II en las aulas de Primaria de un centro público y advertir cómo las cosas apenas han cambiado desde que yo cursara la segunda etapa de E.G.B hace más de veinte años.

En el caso de Educación Secundaria el panorama no es muy diferente y eso nos pone de relieve que existen muchos mitos sobre las diferencias pedagógicas entre ambos tipos de centros, cuando en realidad se repiten los estereotipos de una educación escolar rutinaria y obsoleta. Es obvio que toda síntesis encierra una parte de estereotipos, pero las observaciones realizadas en las aulas nos confirman este diagnóstico que está muy vinculado a la formación recibida.

Para empezar, la realidad es que lo que se observa es que muy pocos profesores se distancian del libro de texto, y aunque algunos reconocen que el libro no es muy de su agrado los utilizan porque creen que los alumnos necesitan tener un texto para poder hacer el examen correctamente, o simplemente para tener más controlado el orden de la clase (si están leyendo están callados). Si bien es cierto que se hacen ejercicios para completar las unidades y alguna actividad original fuera de los mismos, pero ya está. Si observamos dichos libros nos encontramos lo siguiente: textos resumidos a veces son difíciles de entender para los alumnos por los términos que utilizan, ejercicios de repetición de lo que pone en el libro, poco uso de fuentes y cuando se usan es más bien de modo decorativo, no para crear conocimiento a partir de las mismas, es decir propugnan esa enseñanza enciclopédica, transmisiva, como en las clases universitarias.

Todo ello repercute en las actitudes y comportamiento del alumnado de la enseñanza básica, como se refleja en los comentarios que hemos podido recoger en nuestras visitas a los centros escolares durante el Prácticum:

Nos encontramos con un alumnado aburrido, que entiende la asignatura de Sociales como algo tedioso, pero no difícil de aprobar, pues estudiando los contenidos lo único que han de hacer es repetirlos en el examen. Aprender geografía e historia es importante para ellos porque conocen elementos de cultura general adecuados para su vida cotidiana, pero realmente estas asignaturas no consideran que les aporten mucho en general. No he escuchado a nadie que diga que estas asignaturas invitan a pensar, a la reflexión crítica de una determinada realidad. El problema es más grande cuando vemos que también esta visión está implantada en los padres, que no las consideran asignaturas “muy útiles” y prefieren que sus hijos aprueben otras como matemáticas y lengua<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Visión recogida en Fernández Caso, María Victoria; Gurevich, Raquel; Souto, Patricia; Bachmann, Lía; Ajón, Andrea; Quintero, Silvina. La imagen pública de la geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 859, 15 de febrero de 2010. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-859.htm>>.

Además, muchos problemas de la educación se le atribuyen al alumnado. Muchos profesores creen que el fracaso escolar es debido a la falta de interés que muestra el alumnado y los padres por sus asignaturas, (...) El problema es que se está aceptando este elemento como algo contra lo que no se puede luchar ni remediar. Es cierto que la sociedad ha cambiado, y que vivimos en un mundo de consumo excesivo, donde muchos valores se están perdiendo, pero creo que la escuela o instituto ha de actuar y ha de enseñar que en la vida hay algo más que lo material y para eso hay que aprender a ser crítico con el mundo que nos rodea...

El análisis de los diarios de otras compañeras y alumnos del Grado y del Máster confirman este diagnóstico que estamos realizando y que tiene un reflejo evidente en la situación escolar diaria de las clases de educación básica.

Por tanto el prácticum se plantea como un elemento clave para formar al nuevo docente, pero si realmente se quiere que sea efectivo, debería ser un periodo más largo, donde con una supervisión el futuro docente trabajara con un grupo de alumnos desde el principio de curso hasta el final, donde tuviera un tutor en el centro y otro en la universidad que le guiaran<sup>13</sup> y donde finalmente presentara su proyecto frente a estos dos o más tutores, contara su experiencia y valorara en lo que se había equivocado y cómo había aprendido con ello. Esto podía ser el último año de un grado con un itinerario docente de la carrera de historia (...) El prácticum debía de suponer un reto para los futuros docentes, un marco para experimentar y no solamente para observar<sup>14</sup>, un marco para darse cuenta de que las cosas pueden cambiar y esos cambios dan sus frutos en el aula, una afirmación de que otro tipo de educación es posible, y no sólo para que los futuros docentes nos convenzamos, también serviría para convencer a otros docentes más escépticos con los cambios<sup>15</sup>.

Durante estas semanas de prácticas he compartido aula con profesores jóvenes que siguen metodologías totalmente obsoletas y con alumnos aburridos y desmotivados ante unas explicaciones esencialmente basadas en la lectura del libro de texto y la realización de los ejercicios marcados por el mismo.

Es más, me he encontrado con profesores absolutamente desmotivados cuya máxima preocupación eran los recortes salariales, y que no han visto con demasiados buenos ojos mis propuestas de romper con la linealidad de los temas.

A pesar de ello, también he estado con algún profesor con una metodología mixta, que ha intercalado el dinamismo con las explicaciones tradicionales del libro de texto. No obstante, no es suficiente, el cambio debe ser mayor y debe comenzar en las facultades de Magisterio, donde parece ser que muchos han olvidado el significado de la expresión “predicar con el ejemplo”.

Si se trata de dar una opinión sincera, la mía es que no se está funcionando bien en las aulas de los colegios porque los profesores, independientemente de que estén más cómodos trabajando *con metodologías tradicionales, muchas veces solo han recibido una formación*

---

<sup>13</sup> Este elemento ya se da en el Máster y nos parece muy positivo.

<sup>14</sup> Que es lo que pasa sobre todo en el Prácticum de secundaria.

<sup>15</sup> Este modelo de formación denominado por Terhart (2006) como básico, donde el docente estudia desde el principio asignaturas específicas y pedagogía es el que proponemos, a diferencia del consecutivo, que es el que se da actualmente, donde se estudia primero la carrera y luego las asignaturas pedagógicas.

teórica acerca de lo que debería ser una clase activa-reactiva y motivadora, pues son muy pocos los “formadores de formadores” que aplican en sus propias clases aquello que tan fehacientemente defienden.

Como hemos querido reflejar en este apartado, el análisis del Prácticum ofrece la posibilidad de un análisis retrospectivo de la educación escolar en España. Nos permite valorar los cambios y continuidades en la enseñanza reglada, a la vez que facilita la elaboración de programas de innovación. Y todo ello en relación con una metodología que surge de la interpretación personal de los recuerdos escolares que se reviven en el momento de analizar las clases del Prácticum.

Recuerdo perfectamente mis clases de la última etapa de la E.G.B, sobre todo séptimo y octavo curso. No recuerdo los conocimientos que adquirí en aquellas clases, recuerdo más bien sensaciones: la de aburrimiento, cuando escuchaba las insípidas explicaciones de la maestra de Ciencias Sociales basadas en aquel libro azul de la edición Santillana que tenía un cuadrado multicolor en la portada y la contraportada; la de miedo, ante la idea de tener que memorizar todos aquellos datos para los exámenes, que nos “acosaban” cada dos o tres semanas; la de satisfacción, cuando sacaba buenas calificaciones en las pruebas parciales y finales... y la de frustración, al comprobar que muchas de aquellas explicaciones, tan eficazmente memorizadas y plasmadas sobre los folios de los exámenes, quedaban pronto en el olvido.

Durante el bachillerato (B.U.P) y el curso de orientación universitaria (C.O.U) las cosas no cambiaron en absoluto, únicamente se endurecieron los temarios y mi mente tuvo que ensanchar el rincón destinado a los conceptos memorizados y olvidados.

## LA PRAXIS PEDAGÓGICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación para la participación implica un cambio significativo en la manera de abordar la docencia en la universidad. O al menos eso es lo que podemos desprender de las descripciones que hemos conocido por medio de los diferentes diarios de clase del Máster en Formación de Profesorado de Secundaria y en el Grado de Educación Primaria en la Universidad de Valencia<sup>16</sup>. La evaluación realizada a través de sus comentarios diarios y las valoraciones generales del curso escolar muestran que la alternativa presentada ha generado muchas dudas e incertidumbres, sobre todo por la ruptura con ritmos y maneras mayoritarias. No todo lo nuevo es mejor, pero las innovaciones en la participación de las personas sí permiten disponer de criterios para evaluar dicha competencia.

Durante mucho tiempo, hasta que empecé a estudiar el Grado de Magisterio, pensé que este problema era debido a mi pésimo sistema de estudio, pero ahora creo que una parte importante de mi deficiente metodología se debía a la propia de los profesores que me formaron durante tantos años.

---

<sup>16</sup> Utilizamos como referencia los diarios de 65 alumnos del Máster en Profesorado de Secundaria de la Universidad de Valencia en los cursos escolares 2009/10 y 2010/11, así como los 82 diarios de los alumnos y alumnas del Grado de Primaria del curso 2011/12.

De esta manera, con la madurez que proporcionan los años de trabajo y las experiencias de la vida, decidí que era el momento de hacer algo que realmente me gustara y satisficiera, y así fue como comencé el primer curso del Grado de Magisterio en el año 2009. Aquel curso me sorprendí y también aprendí. La metodología era tan innovadora y tan diferente a todo lo que yo había experimentado en tantos años de formación académica que me sentía más que feliz, me sentía pletórica. Pensé que con aquella carrera no solo iba a aprender sino que además me iba a “enriquecer” incluso a nivel personal. Durante el segundo curso, mi nivel de formación aumentaba exponencialmente, pero también apareció la desilusión. Los profesores nos hablaban cada vez más de pedagogos que habían conseguido dar un nuevo sentido a la labor educativa y nos explicaban didácticas y estrategias educativas innovadoras. Se nos insistía en la necesidad de instaurar en las aulas de Primaria una enseñanza activa-reactiva en la que el alumno participase como sujeto activo en su propio aprendizaje. Se nos “vendía” una paradoja, pues se pretendía formarnos como docentes innovadores a través de profesores enraizados en el más genuino tradicionalismo, cuya única innovación consistía en basar sus explicaciones tediosas en aburridas y cargantes diapositivas proyectadas en la pantalla del aula. Tal paradójica contradicción empezó a provocar en mí, y muchos de mis compañeros, una voz de protesta a menudo silenciada ante el temor a las represalias en las calificaciones.

Los cambios registrados en los últimos años indican que se ha avanzado en la definición teórica del aprendizaje, pero falta la conexión con los problemas y situaciones reales escolares. Hace falta implicar a las personas en la adopción de decisiones que permitan mejorar la práctica. Por eso siempre hemos defendido la necesidad de contar con un proyecto curricular como guía de la investigación e innovación educativa.

Esta falta de puesta en práctica de los elementos nuevos aprendidos hace que sean abandonados por muchos de los futuros docentes, pues, como no han visto si estos proyectos funcionan con sus propios ojos y ven que lo predominante es la otra forma de enseñar, no se atreven experimentar esta nueva forma de tratar la educación (...) Si a esto sumamos que la experiencia en las oposiciones de muchos de estos docentes demuestra que los tribunales desmerecen muchos de estos proyectos innovadores, premiando a otros más tradicionales, porque los consideran “utópicos”, hace que por un lado el docente se desmotive y deje de intentarlo y por otro lado este freno de los tribunales hace que no dejen pasar a nuevas generaciones de docentes que apuestan por ese cambio en la enseñanza.

La formación pedagógica que planteaba el CAP era obsoleta e insuficiente, cuando se establece el máster por primera vez no fue aceptado con muy buen grado por los que les tocaba realizarlo, pues los requisitos exigidos (B1 de un idioma extranjero, C1 valencià) y el precio de realización distaba bastante del antiguo CAP (no era justo el cambio) y se pensaba que iba a ser más de lo mismo, pero más largo y más exigente. La formación gana peso, pero en un primer momento no es aceptada de buen grado porque se le considera algo que no va a servir de mucho para el futuro docente que lo realice (pues el CAP no servía para mucho en la mayoría de los casos y se pensaba que esta era una forma más de sacar dinero fácil para las administraciones). Luego esta visión va cambiando.

Todo el trabajo de formar a un profesor diferente ha de hacerse en el máster, pues los grados no incorporan tampoco asignaturas pedagógicas ¿Pero, en el año que dura el máster, la formación pedagógica y práctica es suficiente para formar ese docente que queremos?

En las clases se aprende a mirar y a actuar de otra manera frente a la educación, se intenta bajar del mundo de las ideas al terrenal y se intenta entender que hay que desaprender los hábitos conocidos y plantearse nuevos. Y no es que el futuro docente que llega al máster sea un seguidor del método academicista y tradicional (generalmente no le gusta), pero no entiende otra forma de enfocar las cosas, pues no conoce ejemplos donde ver que las cosas pueden y deben cambiarse. Sí es cierto que quiere hacer unas ciencias sociales diferentes, pero en un principio, aunque crea que está innovando, solo está adornando la práctica que no considera aceptable<sup>17</sup>. Este cambio de perspectiva lo dan esas clases teóricas del máster y su materialización en el papel a través del trabajo de final de máster, ¿pero se puede comprobar in situ las posibilidades de este proyecto a través del prácticum?

El primer decenio de este tercer milenio de nuestra era ha sido pródigo en novedades legislativas en el ámbito de la educación. Sin embargo, la praxis del conocimiento escolar se mantiene en rutinas que a veces contagian a los más innovadores. Queremos acabar esta contribución haciendo alusión a la necesidad de mejorar y coordinar la formación inicial con las medidas necesarias para facilitar el acceso a los cuerpos docentes a los mejores profesionales, que tengan en su horizonte la mejora del sistema, pues evidentemente su estado actual no es satisfactorio.

Por una parte, en la formación inicial favoreciendo la participación del alumnado en la construcción del conocimiento escolar. Un ejemplo evidente es el Trabajo Fin de Máster en Secundaria, que, como se describe en este relato, necesita reforzar las relaciones entre teoría y práctica:

Creo que este trabajo lo deberíamos realizar antes de ir al instituto a las prácticas para poder ponerlo en práctica allí. Redefinirlo y acordar con los institutos en prácticas un tiempo para realizar en ese centro ese proyecto. Así se pondría en práctica lo aprendido y nos daríamos cuenta de los errores cometidos. La exposición del proyecto de final de máster debería incorporar la explicación de ese proyecto y su puesta en práctica, así sí se vería realmente que son proyectos viables, mostraríamos a los profesores de dentro del centro alternativas al trabajo que plantean y tendríamos más experiencias para hablar de que estos proyectos funcionan. Lo ideal sería un prácticum más largo e integrado en la carrera en dos fases, pero si esto es lo que hay, ésta podría ser una alternativa que diera sus frutos.

Por otra, mejorando el acceso a la docencia, aprovechando las posibilidades que surgen de las normativas legales<sup>18</sup>. Es incomprensible que se solicite una investigación en

<sup>17</sup> Por ejemplo “propone un ejercicio diferente para abordar la revolución francesa, pero sigue proponiendo un texto transmisivo como hilo conductor de la unidad, y, aunque es más sencillo y entendible que en un libro de texto, no deja de ser una enseñanza repetitiva y transmisiva”.

<sup>18</sup> Real Decreto 48/2010, de 22 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. RESOLUCIÓN de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

la formación inicial y luego se califique este trabajo como utópico o irrealizable en las oposiciones a los cuerpos públicos docentes.

Sabemos que los cambios que implican transformación en las actitudes son lentos y que requieren del compromiso social y ético del profesorado. Por eso es importante empezar a trabajar desde el ámbito de la formación inicial. Y aquí la participación en la construcción del conocimiento es básica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F. M. (1992). *Handbook of research on curriculum*. New York: Mc Millan.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus.
- IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y LUIS GÓMEZ, A. (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, pp. 231-242.
- TERHART, E. (2006). Problemas estructurales de la formación del profesorado en Alemania. En: ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y LUIS GÓMEZ, A. (eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, pp. 55-81.