

# Historia Y MEMORIA

ISSN: 2027-5137

No. 3 Año 2011

**Conversatorio entre Joan Pages y docentes de la  
escuela de Ciencias Sociales de la Universidad  
Pedagógica y Tecnológica de Colombia**

**Joan Pagés Blanch  
Páginas: 203 - 226**



# CONVERSATORIO ENTRE JOAN PAGES Y DOCENTES DE LA ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

27 de octubre del 2011

**OLGA ACUÑA:** Nos acompaña y ha querido compartir con nosotros alguna de sus experiencias académicas e investigativas el Dr. Joan Pages, historiador, doctor en Ciencias de la Educación, quien tiene una amplia experiencia investigativa en Ciencias Sociales, particularmente en la enseñanza de la historia. Su área fundamental de investigación y de trabajo se ha centrado en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

**JOAN PAGES:** Mi interés en asistir a un conversatorio con ustedes, profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPTC, se basa fundamentalmente en la posibilidad del intercambio de conocimientos, de experiencias, de opiniones entre profesionales que nos dedicamos a enseñar Ciencias Sociales y a formar profesores. La profesión de formar profesores es, para mí, muy importante, ya que trata de preparar a los futuros docentes para que aprendan a utilizar los conocimientos que emanan de nuestras disciplinas a fin de formar una ciudadanía democrática capaz de construir un futuro distinto del presente que nos está tocando vivir. Mi intención no es hacer una exposición larga y tediosa, sino señalar algunos de los hitos que considero que caracterizan mi trabajo para poderlos discutir con ustedes.

La primera idea que quería compartir con ustedes tiene que ver con mi desarrollo profesional. Me formé como historiador. Estudié en España Filosofía y Letras, una carrera que incluía dos años de estudios comunes en Filosofía, Historia, Geografía,

Literatura, todo aquello que hoy nombraríamos genéricamente como las Humanidades. Y tres cursos de especialización que, en mi caso, fueron en Historia Moderna y Contemporánea. En la época que yo estudié no se podía cursar Ciencias Sociales. En algunas universidades españolas se podía estudiar las ciencias económicas, pero ni sociología, ni la ciencia política, ni todo este conjunto de ciencias que hoy día ya se están dando en casi todas las universidades del mundo existía aún. Yo opté por Filosofía y Letras, y me especialicé en Historia Moderna y Contemporánea, pensando como todos los jóvenes de mi época en que el conocimiento histórico era un arma para la libertad (les estoy hablando de una España en la que aun gobernaba un dictador, Franco). De alguna manera la Historia atraía a un sector de jóvenes que buscábamos en el pasado, intentar comprender qué había sucedido para que el país estuviera gobernado por una terrible dictadura (Franco gobernó casi 40 años y murió en cama). Mi trabajo de investigación para optar a la licenciatura se centró en el estudio de *El acceso al poder de Hitler interpretado por la prensa obrera catalana*. Quería saber qué había ocurrido en las sociedades occidentales, particularmente en Cataluña para que el movimiento obrero no se diera cuenta de lo que supuso la victoria electoral y el acceso de Hitler al poder, a través del voto de la ciudadanía. Mi intención era, -como la de cualquier otro joven historiador- intentar investigar en Historia, ser un historiador. Pero evidentemente esto no fue posible porque la universidad no podía cubrir a la cantidad de egresados que se licenciaban anualmente y que tenían la misma intención que yo: ser historiadores. En aquella época éramos mucho menos que hoy, pero aún éramos muchos. En mi caso, además, se daba la circunstancia que acabé la carrera al mismo tiempo que mi hermano. Él tenía un mejor desempeño y quedó en la universidad de Barcelona como profesor de Historia, y yo tuve que ir a ganarme la vida donde se ganaban la vida en España la mayoría de historiadores: en la enseñanza secundaria.

Lo primero que descubrí cuando me puse a trabajar es que nadie me había preparado como docente. No sé si la universidad me preparó para ser historiador. Si sé que no me preparó para enseñar historia a jóvenes de 12, 14, 16 ó 18 años. He tenido pocas ocasiones de ejercer como historiador pero creo que he cumplido bien. En cualquier caso, no tengo muy claro que la preparación que nos dieron en la universidad española de aquellos años nos preparase para trabajar en los archivos, en las hemerotecas, para utilizar la historia oral, etc.; pero si estoy seguro que no me habían preparado

para ser profesor. Así empecé mi carrera profesional como docente. Descubrí pronto unos problemas que no sabía en absoluto como resolver. Sabía que tenía que enseñar porque para esto sí me habían formado, pero no sabía ni qué tenía que enseñar ni cómo hacerlo. Sabía historia pero no sabía qué tenía que enseñar de la historia que sabía. Sabía que no es lo mismo lo que yo sabía como especialista, que lo que habían de saber los jóvenes como futuros ciudadanos. Por tanto, ante esta situación, que es muy común a la mayoría de los mortales cuando empiezan a enseñar, sólo pude responder recordando cómo me habían enseñado a mí. Y con el recuerdo como herramienta principal, me lancé a una aventura en la que ya llevo casi 40 años. Los cinco primeros los realicé en un centro de enseñanza privada. A partir del sexto año combiné mi tarea docente en una escuela y en la universidad. La combinación duró más de diez años y me permitió ser simultáneamente maestro de escuela y formador de maestros pues mis estudiantes universitarios tenían docencia en la universidad y asistían, además, a mis clases en la escuela donde aprendían qué significa enseñar historia y ciencias sociales y se iniciaban en el trabajo docente bajo mi tutela.

Me he mantenido en contacto con la realidad docente, con los centros de enseñanza primaria y secundaria -aunque hoy ya no ejerzo de maestro- porque creía, y sigo creyendo, que es en la realidad de un salón de clase donde se aprende el oficio de enseñar, donde hay que formar a los profesores para enseñar historia y ciencias sociales. Como les decía, los primeros años en la escuela los pasé como pude. Pronto me di cuenta que había otros colegas que les ocurría lo mismo que a mí, que no sabíamos cómo desarrollar nuestra profesión. Entonces empecé un periplo dentro de lo que denominábamos en España, y también en Colombia, la *Renovación Pedagógica*. A partir de cuestionar los supuestos políticos, ideológicos y pedagógicos de la escuela en la que estábamos trabajando, grupos de docentes jóvenes empezamos a descubrir que había otras maneras de enseñar Historia, que había otras maneras de ejercer la docencia, que había otras condiciones para el aprendizaje y que todo esto podía confluír en lo que con el tiempo denominamos la Didáctica disciplinar, la didáctica de la historia y de las ciencias sociales en nuestro caso.

Cuando yo estudié no había Didáctica de la historia. En la formación de maestros en las Escuelas Normales, se enseñaba historia o matemáticas. Al final de cada tema se les decía a los y a las futuras docentes cómo podían enseñarlo. Así, por ejemplo, si se

enseñaba la Edad Media se les decía el tipo de preguntas que podían formular a los niños y a las niñas después de “haber explicado” ellos también el tema. Por ejemplo: ¿en cuántas etapas se dividió la Edad Media?, ¿en qué año empezó?, ¿en qué año finalizó?, ¿cuál es la fecha de la caída de Constantinopla en poder de los Turcos?, etc. En la Universidad ni siquiera esto. Esta concepción de la enseñanza de la historia, no era la que nos gustaba. Por tanto, tuvimos de repente la posibilidad de intentar construir algo relativamente nuevo, de buscar en el pasado antecedentes de otra manera de enseñar y de enseñar historia y ciencias sociales. Nuestro desafío era debido fundamentalmente a la masificación del sistema educativo y a su democratización.

Las didácticas de las disciplinas, de la Historia y de las ciencias sociales, tal como yo las concibo son fruto de una enorme convergencia, al menos en la vieja Europa: la masificación y la democratización. La masificación del sistema educativo en Europa se produjo a partir de la Segunda Guerra Mundial en todas las democracias. Y un poco más atrás en las dictaduras como España. Se tenía que poner fin al analfabetismo y por tanto había que escolarizar a toda la población: primero hasta los 14 años y pronto hasta los 16. Esto irá acompañado en las democracias de políticas educativas que favorecían que todo el mundo pudiera tener acceso al saber y a la universidad a partir de una política de becas. Se estaba construyendo el estado del bienestar, uno de cuyos pilares básicos es el derecho a la educación y a la promoción social. La masificación y la democratización conllevaron un cuestionamiento de las antiguas formas de enseñanza que antes se aplicaban a la minoría privilegiada que ya estaba muy predispuesta a aprender. Era una minoría de jóvenes socialmente, culturalmente, predispuesta en tanto y cuanto sus familias les habían planificado un itinerario profesional que casi siempre era el mismo que habían tenido sus antepasados.

Profesionalmente tuve la fortuna de ir a trabajar a la Universidad Autónoma de Barcelona y a su Escuela Normal. Tanto una como otra se fundaron en los últimos años del franquismo y buena parte de sus docentes eran profesionales que militaban en el antifranquismo. La Escola de Mestres “Sant Cugat”, nombre que dimos a la Escuela Universitaria de Formación de Profesores de Educación General Básica, apostó desde sus orígenes por reencontrarse con la tradición pedagógica republicana que el franquismo reprimió y con los movimientos de renovación que había emergido al margen del

sistema educativo oficial. Por todo ello desde sus inicios se apostó por una nueva modalidad de formación de profesores en la que las didácticas tuvieran un peso destacado. Entré en la Universidad para enseñar didáctica, para enseñar a enseñar historia y ciencias sociales a los futuros docentes. Otros colegas les enseñaban aquella historia y aquellas ciencias sociales que debían aprender como estudiantes universitarios. La concepción de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales que impulsamos desde nuestra Universidad se basaba, como ya apunté, en relación teoría y práctica, es decir: formábamos a los profesores desde las aulas universitarias; pero también desde las aulas escolares. Yo tenía aproximadamente entre 3 y 6 horas semanales de clase, y a mis clases asistían mis alumnos universitarios con una idea muy clara: los conocimientos de la Didáctica han de emerger de los problemas de la práctica para, a partir de ellos, crear una práctica distinta. En primer lugar, una práctica distinta en la formación de profesores y luego una práctica que les permitiera intervenir en los salones de clase y en las escuelas como prácticos reflexivos, como profesionales autónomos capaces de tomar las decisiones más oportunas para generar aprendizajes.

El proceso de construcción de las didácticas fue lento pero firme. Su reconocimiento como asignaturas universitarias llegó de la mano del primer gobierno del PSOE, encabezado por Felipe González. La Ley de Reforma Universitaria estableció, en 1984, un mapa de áreas universitarias en el que aparecieron por primera vez en la historia las Didácticas y, en particular, la Didáctica de las Ciencias Sociales que incluía a todas y cada una de las disciplinas sociales, empezando por las tradicionales, la geografía, la historia, la historia del arte y la educación cívica. Empezábamos a ser como el resto de asignaturas y áreas universitarias. Pronto se crearon departamentos de didácticas específicas en la mayor parte de universidades españolas. En la UAB se creó el Departamento de didáctica de la lengua, de la literatura y de las ciencias sociales formado por dos grandes áreas: la lengua y la literatura y las ciencias sociales que, a pesar de convivir en un mismo marco administrativo, han tenido y siguen teniendo competencias propias en su ámbito docente e investigador. Quienes integrábamos, e integramos aún hoy, la Didáctica de las Ciencias Sociales tenemos fundamentalmente estudios en historia y geografía. Y en menor medida, en historia del arte y otras disciplinas sociales. La mayoría de Ciencias Sociales nunca han tenido en España un gran peso en la educación. ¿Por qué entonces el nombre de Ciencias Sociales? Porque en un momento determinado de la

reforma curricular española, allá por los años finales de la década de los sesenta del siglo pasado, a un ministro de Educación de Franco se le ocurrió sustituir el currículo por disciplinas, por el currículo por áreas. Intentando limpiar la cara del franquismo, vio que en Estados Unidos la enseñanza estaba organizada en áreas y lo que hizo fue adaptarlo a España. Fue una mala adaptación de los Estudios Sociales Norteamericanos que organizaban el currículo en áreas-no necesariamente interdisciplinares-, sino en áreas formadas por disciplinas que tienen un mismo objeto de enseñanza, en nuestro caso, la sociedad.

En la actualidad, en la enseñanza no obligatoria, en algunos bachilleratos como el humanista y el social, hay algunas asignaturas específicas de economía, alguna introducción a la sociología, pero en general las Ciencias Sociales, como tales, están poco representadas a pesar de que las carreras de Antropología, Sociología y Ciencias Políticas, por ejemplo, han crecido enormemente en el país.

Con el tiempo, los departamentos de didácticas hemos fomentado programas de máster y doctorado y hemos impulsado la investigación. Creemos que la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos concretos es clave para intentar comprender qué está sucediendo en la enseñanza, cuando los jóvenes aprenden cualquier tipo de contenido: historia, geografía, matemáticas, física, lenguas, etc. Empieza a existir suficiente información para saber cómo se debería intervenir en las prácticas a la luz de lo que nos dice la investigación didáctica. El gran problema, sin embargo, es que sus resultados a pensar son considerados por quienes tienen en sus manos el poder de cambiar legalmente los currículos tanto en la enseñanza obligatoria como en la no obligatoria y en la universitaria. Así, por ejemplo, sucede en la formación del profesorado. Los currículos de formación del profesorado -como en general todos los currículos- son pensados y diseñados “desde arriba”, sin contemplar para nada la práctica ni mucho menos la investigación educativa. En mi país es casi obligatorio que cualquier Ministro o Ministra de educación de cualquier gobierno, tenga que cambiar el currículo. Porque el cambio de currículo es muy barato, es mucho más caro construir escuelas en condiciones. El cambio del currículo se realiza reuniendo a unos cuantos expertos a los que se les dice lo que deben cambiar: si les gusta la propuesta que elaboran, adelante; si no les gusta se busca a otros expertos. Se publica la propuesta en los boletines del Estado y se negocia con la industria editorial responsable de traducirla en



textos escolares, en manuales. Y con esto se cree que es suficiente para cambiar las prácticas docentes.

La investigación choca contra esta concepción del cambio curricular. Como ustedes saben, el currículo tanto de la enseñanza obligatoria como de la no obligatoria, es un documento estándar. Según él, todo el mundo ha de aprender lo mismo como si en la sociedad todos fuéramos iguales; como si en la sociedad no hubiera diferencias sociales; no hubiera ritmos de aprendizajes distintos.

En la universidad ocurre exactamente igual. Hay unos currículos, hay unos modelos de formación del profesorado que, por lo general, suelen hacerse al margen de lo que ocurre en la práctica de la formación docente como, fundamentalmente, en la práctica para la cual se supone que vamos a preparar estos profesores. A menudo, cuando hablo con profesores que se dedican a la formación de profesores, les digo que deberíamos analizar profundamente la racionalidad política e ideológica que hay detrás de las orientaciones que se construyen desde la política para la formación de profesores. En estos momentos, ustedes lo saben, formar profesores y ser profesor es muy complejo, porque la sociedad ha cambiado mucho. En cambio, la formación de profesores y el mismo sistema educativo han cambiado poco. La formación de docentes suele ser poco valorada. En cambio, hay otras profesiones universitarias mucho más valoradas. Yo no sé si entre ustedes hay algún economista –si es así, no quisiera que se tomase a mal lo que ahora diré–: los economistas están mucho más valorados que los maestros cuando han sido incapaces de prever la crisis económica actual. Son incapaces de explicarla y no saben cómo solucionarla. Sin embargo, si a un padre se le dice que quiere que su hijo sea, maestro o economista, los padres prefieren que sea economista, porque se supone que trabajará en la gran banca, en el mundo de las finanzas y ganará mucho dinero.

Esto no ocurre solamente con la economía, ocurre con muchas otras carreras. También suelo hablar de otra carrera: la de los médicos de perros, los veterinarios. Los estudios de veterinarios en mi país, siguen durando 6 ó 7 años; es la carrera más larga. En Cataluña el porcentaje de población activa agrícola no llega al 2%. Sin embargo, se forman muchos veterinarios que a la hora de acabar su carrera no les queda otra alternativa que montar una clínica para perros al lado de mi casa. Porque como ustedes saben, en una sociedad con pocos hijos cuando estos abandonan el hogar paterno,



suelen ser substituidos por el mejor animal de compañía, el perro. El crecimiento en el número de perros hace que los veterinarios sigan teniendo trabajo y, por regla general, más prestigio que los maestros.

Las autoridades políticas saben qué papel pueden jugar los maestros en nuestra sociedad. Saben del poder que puede tener un maestro cuando está formado para educar a ciudadanos a fin de que interpreten el mundo en que viven, y puedan participar en su transformación. Saben del poder de un maestro que actúa como intelectual, como práctico reflexivo. Por ello, no les conviene formarlos así. Les sale mucho más a cuenta formar maestros que no se cuestionen nada, que cumplan lo que otros han decidido, que sean fieles servidores del estado. Esto hoy ya no es así en muchos países. Entre otras cosas porque los maestros ya no tienen 16 años cuando finalizan sus estudios; ahora necesitan cursar una carrera universitaria. Por regla general, suelen estar bastante bien preparados, o al menos en general, y se posicionan en su profesión de otra manera. No les gusta hacer seguidismo, reivindican una autonomía profesional.

Como les decía la construcción de la Didáctica de las Ciencias Sociales fue un proceso lento pero hoy está plenamente consolidado. La primera oposición universitaria para optar a ser profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales reunió a unas 25 personas en el conjunto de España, de las cuales 10 ó 12 eran bibliotecarios que no sabían donde tenían que presentarse, y el ministerio les dijo: “ustedes preséntense en esta área”. Nuestra área es un poco peculiar, antes habían bibliotecarios y hoy tenemos todos curas. A los curas se les considera que son profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, supongo que porque no sabían dónde ubicarlos. En la formación de maestros durante mucho tiempo la religión era una asignatura obligatoria, hoy, afortunadamente, no lo es. Pero los convenios que tiene el Estado con la Iglesia obligan a que exista una asignatura optativa de religión para enseñar a los maestros a enseñar religión en las escuelas. En cualquier caso, a medida que hemos construido esta área hemos ido generando sinergias entre el profesorado, y hemos ido avanzando en la investigación. Y prescindiendo de aquellos sectores que, por razones burocráticas, se habían enquistado en el área.

El principal trabajo que tuvimos que hacer los primeros años de la existencia del área fue saber quiénes éramos y de dónde veníamos.

Un grupito de profesores decidimos organizar una asociación universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales con la intención de que fuera un medio para conocernos y compartir nuestro trabajo. Desde sus orígenes hasta hoy ya hemos hecho 23 simposios, dentro de dos años haremos el 25. Estos simposios nos han permitido darnos a conocer, dar a conocer poco a poco los resultados de nuestras investigaciones, y también, en parte, han servido de espejo para que desde otros lugares, desde otros países, tanto europeos como latinoamericanos, pudiéramos establecer sinergias y relaciones que ayudaran a avanzar en la creación de un área de conocimiento que si se caracteriza por algo es porque pretende dar respuesta a los problemas de la práctica educativa y utilizar los resultados de las investigaciones para formar de manera distinta a los profesores. Pueden consultar nuestro trabajo en el web siguiente: <http://www.didactica-ciencias-sociales.org/>

Yo soy de los que creo que hoy ya no hay fronteras en la educación, que la globalización no es solo económica sino que la globalización lo afecta todo. Los problemas de la enseñanza de la Historia, de las Ciencias Sociales, de las Matemáticas, de la Lengua son comunes a todos los lugares del mundo donde se enseñan estas mismas asignaturas: ¿Qué ocurre? Ocurre que los problemas son comunes pero los contextos son distintos. No tanto los contextos nacionales como los contextos sociales, y ahí ahondo en uno de los temas que creo que es preocupante: el peso que aún siguen teniendo en la enseñanza de las ciencias sociales determinadas visiones que entienden las Ciencias Sociales desde la perspectiva nacional. Yo procuro entenderlas desde la perspectiva social. ¿Qué les quiero decir? Cuando enseño a futuros maestros les digo que van a trabajar en realidades muy heterogéneas. En ciudades como Barcelona, Madrid, Buenos Aires, Bogotá y por lo que intuyo también Tunja, hay colegios con alumnos de clase media alta que no tienen problemas económicos, que viven en un nivel cultural y económico bueno. Y hay centros con población marginal, con problemas de drogadicción, de paro, de enfermedades, de hambre. Entre estos dos tipos de colegio, lo único que tienen en común es que están en un mismo territorio y que los alumnos que aprenden tienen la misma edad. Pero las diferencias son radicales, son abismales. Las expectativas ante los saberes, ante su futuro como personas son mucho más parecidos entre los alumnos de la escuela clase media alta de cualquier ciudad del mundo, que entre los alumnos de una escuela de clase media alta y de una escuela de un barrio marginal

de una misma ciudad o de un mismo país. Estos problemas comunes, sin embargo, han de ser contextualizados porque son, obedecen o parten y hay que resolverlos en contextos diferentes, pero teniendo en cuenta no tanto esta perspectiva nacional tan querida por todos los gobiernos sobre todo en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, sino más bien una perspectiva social más cercana a lo que nos decían autores como Paulo Freire o nos dicen los teóricos de la teoría crítica que realizan una interpretación social e ideológica de lo que ocurre en la escuela y en la sociedad.

Otra de aspecto común, global, es el modelo de maestro o de profesor por el que apostamos: la formación de los maestros como *prácticos-reflexivos* tanto en el campo de las Ciencias Sociales como en el resto de disciplinas. Es decir: formar a los docentes para que sean capaces de tomar decisiones en el complejo mundo de la práctica. Para que rechacen de aplicar aquello que otros han decidido sin más, sino que hagan un diagnóstico del grupo humano que tienen delante, como hacen el resto de profesionales de cualquier otro ámbito. Tomar decisiones para intentar conseguir que unos alumnos concretos e irrepetibles aprendan es fundamental. Los niños y jóvenes que no son tontos, son sólo niños o jóvenes. Pueden aprender si se les predispone para ello. Si no, no aprenden. Asisten a la escuela porque no les queda más remedio, especialmente en la etapa obligatoria, pero al momento de salir por la puerta de la escuela olvidan lo que han aprendido y empiezan a construir otras representaciones, otras interpretaciones, y esto es particularmente grave en el caso de las Ciencias Sociales porque, a diferencia de otros conocimientos, nosotros desde que nacemos construimos representaciones sobre nuestro mundo, sobre los demás, sobre lo que somos, etc. No necesariamente representaciones sociológicas, políticas, económicas, históricas, simplemente aquellas representaciones útiles que nos permiten desarrollarnos con relativa tranquilidad en el mundo y, por tanto, relacionarnos con los demás, comprender los roles de la familia, todo lo que integra la convivencia humana. En consecuencia, formar a un profesional para que sea un *práctico-reflexivo* nos exige una docencia universitaria que conduzca a esto. Nos exige ser también prácticos-reflexivos, intelectuales comprometidos en la formación de docentes de ciencias sociales con todo lo que ello supone.

También me parece fundamental tener en cuenta otro hecho común en todo el mundo. Se refiere al cambio curricular como ya he apuntado más arriba: el cambio del currículo no supone el cambio de

la práctica. No sé si ustedes están de acuerdo (estos días he visto la movida universitaria porque la Ministra de su país quiere cambiar las leyes universitarias). En realidad todos los gobiernos quieren cambiar cosas, y en realidad ningún gobierno cambia nada si los prácticos no quieren cambiar; y en el caso de la enseñanza, este hecho es clave. Pueden cambiar leyes de educación, pueden pasar ministros, pero la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, no solo de España sino del mundo, sigue siendo igual que hace 50 años como mínimo por más cambios curriculares que se hayan hecho. Han cambiado las leyes de educación, han cambiado los currículos e incluso han cambiado los manuales. Hoy se hacen manuales bellísimos y muchos temas ya se publican virtualmente, en internet. Sin embargo las prácticas no cambian: ¿por qué? Porque el cambio de la práctica siempre es el resultado de aquello que los prácticos quieren. En mi país estamos cambiando el sistema universitario: Bolonia. Bolonia en sus orígenes tiene algo interesante. Intenta dar protagonismo a los aprendices y poner fin a aquello que Paulo Freire denominó el “sistema bancario”. Ustedes saben que la docencia universitaria en muchos lugares es “bancaria”: los estudiantes se sientan en sus bancos y escuchan a profesores y profesoras uno detrás de otro; toman apuntes o hace como que los toman. Bolonia se propone cambiar este sistema dando protagonismo a los jóvenes para intervenir en su aprendizaje. Pensando el aprendizaje universitario como los cimientos de un aprendizaje a lo largo de la vida. Delors escribió un bonito trabajo *-La Educación encierra un Tesoro-*, donde insistía en unos conocimientos básicos que la gente tendría que ir desarrollando después de dejar la escuela y la universidad. En parte ésta era la idea de Bolonia: darle protagonismo a los jóvenes; hacerlos partícipes de su formación, utilizando las teorías de Donald Schön sobre la formación de profesionales. Un buen profesional no es el que escucha y aplica mecánicamente sino es el que aprende en interacción con el experto y es capaz de utilizar estos conocimientos, de transferirlos a la práctica. ¿Qué está ocurriendo con Bolonia? Que el proceso se ha ido burocratizando. Y que en vez de animar al profesorado a estudiar la racionalidad de su práctica y a intentar cambiarla en términos realistas (porque las prácticas sociales no se cambian de la noche a la mañana), a realizar un cambio profundo, que siempre es un cambio lento, seguro, contrastado que permite darte cuenta que una situación nueva ha emergido cuando se ha intentado resolver un problema, se le ha predispuerto para hacer lo contrario. Bolonia se ha convertido en un agobiante proceso burocrático en el cual se tienen que ir cuadrando el número de horas divididas en horas

de conferencias; en horas de taller; en horas de tutoría; en horas de trabajo personal; en horas de docencia; y dentro de un marco que te fija la administración de cada centro y que consiste en destinar, por ejemplo, a las conferencias cuatro horas seguidas, -¡brutal 4 horas seguidas con 80 alumnos!- a los seminarios -primero eran con 30 alumnos, ahora son con 40 ó 50. Un proceso que podía haber sido transformador se está convirtiendo en un agobio que además facilita que aquellos que no querían cambiar no vayan a cambiar porque tal como se está realizando el proceso no cambia nada. Los jóvenes profesores que deberían ser formados de otra manera van viendo que las generaciones que llevan años trabajando no les facilitan precisamente el cambio. Todo esto se evitaría si utilizáramos los conocimientos de la investigación, Ciertamente, hay poca investigación sobre docencia universitaria, debería haber más. Sabemos muy poco sobre lo que ocurre en nuestras aulas cuando enseñamos los contenidos de nuestras asignaturas; sabemos muy poco sobre cómo aprenden nuestros alumnos las asignaturas. Pero ya empezamos a saber cosas, cosas que deberían revertir también en la transformación de los currículos y de las prácticas universitarias.

Creo, para finalizar, que Bolonia hubiese sido un buen pretexto para repensar la formación de los docentes del siglo XXI y, en particular la de los docentes de ciencias sociales y de historia. Un buen momento para poner en práctica el modelo de formación docente centrado en la práctica reflexiva. El momento para utilizar los resultados de las investigaciones centradas en los problemas de la práctica de enseñar y de aprender ciencias sociales en los salones de clase y también los resultados de las investigaciones centradas en la práctica de formar docentes para enseñar contenidos, en nuestro caso los de las ciencias sociales (yo mismo he dirigido cinco tesis al respecto). Actualizar las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje a la luz de las investigaciones sobre las prácticas docentes y de formación sin olvidar los resultados de la investigación de las ciencias de referencia. Deberíamos poder llegar a construir un currículo profesionalizador que permitiría a los jóvenes que se forman como docentes, en un futuro, enseñar tomando decisiones y adecuando sus saberes a sus prácticas. En su formación hay dos aspectos claves: el conocimiento de una disciplina, pues nadie puede enseñar lo que no sabe; y el conocimiento didáctico que integra el cómo enseñar y el cómo deben aprender los alumnos. Hemos avanzado en el conocimiento didáctico pero aún no hemos avanzado en el conocimiento disciplinar. Yo soy de los que creo

que los futuros profesores y profesoras de historia han de conocer fundamentalmente la epistemología. En el caso de la historia es inhumanamente imposible conocerlo todo: yo no puedo conocer la historia de la China tan bien como conozco la de Europa. Debo tener unas bases epistemológicas que me permitan, si en algún momento debo enseñar algo de la China, estudiar la historia de China y saber qué es lo fundamental. Pero es evidente que yo no llegaré a saberlo todo de toda la historia de la humanidad. Sin embargo he de saber lo que la historia es, lo que la economía es, lo que la política es, para utilizarlo como referente en la selección y la secuencia de los contenidos juntamente con el currículo y con los problemas de la práctica educativa. Procuro ayudar a los futuros docentes a construir su competencia didáctica a través del triángulo didáctico, una concepción que ubica en cada vértice del triángulo uno de los elementos claves de una práctica docente: el profesor como experto, el alumno como aprendiz y el saber que justifica la relación profesor-alumno y que responde a unas finalidades educativas y sociales. El triángulo refleja la interacción entre las tres partes: el experto, el profesor, que ha de conseguir acercar el saber al aprendiz para que de alguna manera pueda utilizarlo para seguir aprendiendo y para ubicarse en su mundo. En esta interacción, en este triángulo didáctico, el saber tiene un componente epistemológico de primer orden. Pero también tiene un componente escolar que es distinto al epistemológico; porque el saber sabio no necesariamente es un saber que eligen los políticos para determinar qué tipo de conocimiento social se está estudiando. Por otro lado, evidentemente yo he de saber cómo piensan los muchachos para acercar su conocimiento desde una metodología que no obstaculice que ellos puedan avanzar en su madurez intelectual.

La concepción que tenemos los docentes de la Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona la hemos expresado en nuestros trabajos y en nuestras investigaciones. Tal vez destaquen dos libros. Uno, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación secundaria* coordinado por la Dra. Pilar Benejam y por quién suscribe. Es un libro editado en 1997 por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona y por la editorial Horsori. Sigue siendo un libro muy actual pero que debería actualizarse en algunos capítulos. El otro es más reciente, acaba de editarse hace 15 días y se llama: *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación primaria*. Está coordinado por el Dr. Antoni Santisteban y por quien suscribe.

El nombre obedece al área del conocimiento de educación primaria denominada Conocimiento del medio natural, social y cultural. La obra se centra sólo en el medio social y cultural. El subtítulo: *ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Está publicado en Madrid por la editorial Síntesis. Nos ubicamos de alguna manera en los supuestos de la teoría crítica. Ambos libros han sido libros pensados para la formación de maestros. Son libros de didáctica para la enseñanza en la que no se dice a los docentes qué han de enseñar sino que se les prepara para desarrollar sus competencias. En mi concepción la didáctica no es la enseñanza. No entiendo cómo en algunos países cuando hablan de didáctica hablan de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Yo creo que la enseñanza de la Historia, o la Geografía o las Ciencias Sociales es lo que hacen los maestros en la escuela cuando forman a los niños y a los jóvenes. La Didáctica es lo que hacemos a partir de los problemas de la práctica en la formación de profesores. Por tanto, mientras que los niños, las niñas, los jóvenes asisten obligatoriamente a la escuela y hay que formarlos como ciudadanos que sepan utilizar el conocimiento para ubicarse en su mundo, en la universidad asisten los que quieren, los que han elegido libremente ser docentes. No es obligatorio ser profesor, es una decisión libre que uno opta porque quiere hacer este oficio. El aprendizaje del oficio no es la aplicación mimética de aquello que los docentes deberán hacer en sus aulas, es un tipo de pensamiento, un tipo de currículo, un tipo de reflexión de alguna manera mucho más exigente, que arranca del *para qué* de la enseñanza y del aprendizaje, que pasa por la metodología y los recursos de enseñanza y acaba en la evaluación. Un largo proceso sobre el que ya hay investigaciones pero sobre el que sigue siendo necesario investigar y profundizar más. Es lo que pretendemos desde el grupo que dirijo GREDICS y que ustedes pueden consultar en nuestro web: [www.gredics.org](http://www.gredics.org)

Muchas gracias por la oportunidad que me han brindado de compartir un tiempo con ustedes.

**JAIRO PADILLA:** Yo quiero arrancar por el final de su exposición sobre el problema de la práctica reflexiva. El debate en América Latina se ha centrado fundamentalmente en dos posturas: una primera postura, es la típicamente antigua; es decir, la postura que dice que la práctica es fundamentalmente determinada por la instrumentalización de la enseñanza, por un lado, y por el otro, la práctica con la insignificancia que tiene de ir a una escuela, un colegio y hacer un



sinnúmero de actividades que yo considero sin ninguna significancia; y a eso entonces lo llaman una práctica. Desde ese punto de vista entonces la Didáctica en Ciencias Sociales y la Didáctica en todas las disciplinas es un saber hacer en un contexto irreflexivo, que no conduce a nada, y que por el contrario entra en niveles de rutinización. Es el profesor tradicional en el colegio y con el cuaderno amarillo, repitiendo las mismas cosas año tras año; y si ese profesor dura 30 años pasa toda una familia por sus manos. Este es un punto de vista muy interesante sobre lo que se entiende por práctica. En Argentina por ejemplo, con los trabajos de Alicia de Camilloni, ya piensan la práctica en los nuevos contextos de los paradigmas actuales, como el crítico que señala que la práctica es el elemento central de la didáctica como disciplina científica. Entonces aquí la cosa entra a otro campo muy interesante: la Didáctica es vista como una disciplina científica como la del médico y cualquier otro, si se mira desde el paradigma crítico, fundamentalmente de la concepción del interés de Habermas como un proceso de emancipación. Ahí está mi pregunta. España, principalmente en la Escuela de Sevilla hasta la década del noventa, se miraba la práctica desde la investigación en el aula. Y desde Madrid, con la Universidad Abierta y a Distancia en la Facultad de Educación, se está mirando la práctica desde la interculturalidad en los procesos de enseñanza, que es un elemento central de las ciencias sociales por lo menos en Colombia. Desde su perspectiva yo entiendo que la práctica se entiende desde lo reflexivo como aquella posibilidad de transformar la misma vida cotidiana de las personas. ¿En dónde queda el estatuto científico de la didáctica? ¿Podemos pensar en estos momentos que la didáctica tiene un estatuto científico o simplemente es un saber más?

**JOAN PAGES:** En una ponencia que presenté en un congreso de la Universidad de Antioquia, hablé sobre este mismo debate. Creo que el debate entre ciencias sociales, historia y geografía no conduce a ninguna parte, sólo conduce a la progresiva desaparición de la formación humanística de los currículos de enseñanza obligatoria. Como ya les dije soy un profesor que tiene formación histórica. Yo he de saber que han de saber los muchachos hoy por qué soy historiador, porque tengo esta formación, pero fundamentalmente porque a mí me interesa que el saber escolar sirva para resolver problemas sociales y problemas de vida, no para hacer historiadores que sepan mucho de la cultura romana, o en su caso de la cultura indígena Muisca, sino porque viven en un contexto que la sociedad les demanda continuamente que se posicionen. El debate sobre si

ciencias sociales sí o no empezó en España cuando se introdujo el nombre de Ciencias Sociales. Yo no conozco, ni siquiera en Colombia ningún currículo que sea de Ciencias Sociales, que intente dar respuesta a los problemas sociales reales. En la calle, ahí fuera, no hay disciplinas, no existe ni la historia, ni la sociología, ni la geografía. Ahí, existen problemas. Yo en mi casa y en las relaciones con los demás, tengo problemas del tipo que quieran. Si tengo problemas con mi frigorífico serán problemas de física, pero no se me ocurre coger un libro de física y buscar cómo intento resolver el circuito de funcionamiento del frigorífico, llamo a un técnico que me lo resuelva.

Si uno va analizando lo que está ocurriendo con el currículo escolar se dará cuenta que cada vez aparecen nuevas necesidades, cada vez a la escuela se le pide que enseñe cosas que antes no enseñaba. El currículo escolar como construcción social e histórica va incorporando asignaturas que la sociedad considera útiles y va abandonando aquellas que no considera útiles. Yo estudié mucho latín y griego clásicos en mi bachillerato, hoy apenas se estudian. La enseñanza de la filosofía se está reduciendo. La historia puede desaparecer cualquier día. En fin... En el artículo que presenté en el congreso de la Universidad de Antioquia intenté comparar lo que decía el historiador Renán Vega sobre la enseñanza de la historia con lo que decía una profesora italiana, Clotilde Pontecorvo, sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. ¿A qué conclusión llegué? a que los dos proponían las mismas finalidades. En educación las finalidades han de ser fundamentales para ubicar a los muchachos y muchachas en el mundo en que viven. En su presente para que puedan participar conscientemente en la creación de su futuro. Y esto desde historia uno lo llama: conciencia histórica; y desde la política conciencia política y desde la sociología conciencia social. Pero en realidad el ciudadano ha de disponer de herramientas suficientes para ejercer la ciudadanía. En este aspecto suelo ser un poco beligerante porque en la medida que nos peleamos entre los distintos científicos sociales estamos favoreciendo al “enemigo” que cree que este conocimiento no es útil. Yo apuesto-y lo digo muchas veces- por una reducción de los contenidos curriculares en aras a la calidad. Mi principio es: mejor comer poco y bien, que comer mucho y mal. Si yo como poco y bien, seguiré comiendo toda la vida, no tendré ninguna úlcera en el estómago ni ningún problema; si como mucho y mal, es probable que pueda tener bastantes problemas de salud. Si queremos que los jóvenes cuando dejen la escuela sigan

aprendiendo, han de saborear el placer de una buena comida, bien cocinada y bien digerida. En este discurso hay cosas que son claves: podemos discutir si hay que estudiar más ciencia política o más ciencia económica, pero seguramente estaremos de acuerdo en que si queremos que los jóvenes entiendan el mundo en el que están viviendo es fundamental que conozcan lo que ocurrió en el siglo XX, no en la Colonia ni en los Muiscas, sino en el siglo XX para entender lo que ocurrió en Colombia, en América Latina y en el mundo. Y en este conocer el siglo XX tiene un papel la economía, la sociología, la política, la cultura, todo aquello que nos permita saber y comprender lo que fue el siglo XX y lo que nos dejó en herencia. Una buena selección centrada en aquello que es más relevante. Yo he indagado en estos temas. En Estados Unidos que es un referente importante, un autor como John Dewey en su momento, no veía nada de la historia de Estados Unidos, ¿por qué? Porque no había historia. Fundar la nación utilizando la historia era inventarse algo que no existía, porque la única historia que existía en Norteamérica como en el resto de América Latina era la historia de las minorías indígenas que no era la historia de los blancos, de los criollos. Por tanto Dewey en su momento empezó a ver que había que armar las otras Ciencias Sociales. Porque las otras Ciencias Sociales partían de los problemas del presente y no de un pasado que había que inventarse.

Ustedes saben que durante mucho tiempo los escolares de América Latina han estudiado griegos, romanos, edad media, renacimiento. Hay muchas maneras de seleccionar el contenido escolar. Digamos que hay tres grandes maneras: una es la disciplina en sí misma, la manera clásica de seleccionar los contenidos hasta nuestros días y sigue siendo la mayoritaria, si es sociología la aplicamos a un tema de sociología, si es un tema de historia a un problema de historia. Es una manera que ha tenido éxito porque aún funciona. Pero luego hay dos maneras más: la teoría crítica apuesta por seleccionar los contenidos sociales a partir de *problemas sociales relevantes*, lo que los franceses llaman las *cuestiones socialmente vivas*. Organicemos un currículo a partir de los problemas que están ahí, que tienen unos antecedentes en el pasado, que tendrán unas consecuencias en el futuro aunque no han preocupado tanto a la historia y a la geografía como a otras ciencias sociales. A partir de los problemas, hemos de ir a las disciplinas porque lo que nos interesa es cómo el saber históricamente acumulado ayuda a entender y a comprender los problemas del mundo de hoy. Y una tercera manera de seleccionar los contenidos del currículum es a partir de la vida

cotidiana. Nuestra vida cotidiana nos puede ofrecer conocimientos para mejorar nuestra vida que, en definitiva, es el fin último de la educación. El propio John Dewey en algunos de sus artículos hablaba de la historia y la geografía al servicio de la vida, y muchos autores han apostado por un currículo de historia que no hable de historia nacional, sino que hable de historia de cómo nos alimentamos, cómo pensamos, cómo nos organizamos, cómo compartimos, qué ideas tenemos, etc. Hay muchas maneras de intentar alcanzar los objetivos fundamentales: que los jóvenes entiendan el valor del conocimiento social y lo utilicen para ubicarse en su mundo.

No voy a entrar en el debate de si la Didáctica es o no una Ciencia. Tampoco voy a discutir con los didactas generales. Ustedes saben que hasta ahora quienes gobernaban eran los didactas generales. Yo la única cosa que sé es que las didácticas de las disciplinas surgen para resolver problemas de enseñanza y de aprendizaje de contenidos concretos. Por tanto tengo claro que hay un campo de problemas que genera una relación dialéctica teoría-práctica para intentar comprenderlos desde una práctica orientada ideológicamente; desde una interpretación más epistemológica que puede generar conocimiento. Si este conocimiento deriva en una ciencia pues bienvenido, sino, no será nunca un conocimiento inútil si ayuda a resolver problemas. Yo creo que las didácticas disciplinares han ayudado y mucho a resolver problemas reales en la enseñanza. El problema es que hay pedagogos que siguen pensando que cualquier teoría general resuelve todos los problemas del aprendizaje disciplinar. Y, por otro lado, existen los científicos de cada disciplina que creen que lo fundamental es la disciplina, y que lo otro –su enseñanza– se da por añadidura.

**JAIME GUTIÉRREZ:** Quiero abordar los problemas de la práctica en torno a la formación de profesores específicamente en dos aspectos: el que tiene que ver con la capacidad para leer el contexto y también la capacidad de proponer estrategias creativas. Me parece que hay dos problemas que uno encuentra en la formación de docentes que tienen que ver con la incapacidad de reconocer el contexto, o es posible que lo reconozcan pero eso no se evidencia en la práctica. Y, el otro problema, es la falta de una creatividad que se pueda desarrollar para solucionar esos problemas, porque uno ve que se repiten las prácticas sin tener en cuenta las problemáticas del contexto.

**JOAN PAGES:** Eso es verdad. Además usted sabe que la investigación educativa existente sobre las prácticas, nos está diciendo que éstas en la formación docente socializan más que contrasocializan; y socializan en las rutinas existentes y no en los modelos alternativos. Esto se ha investigado bastante a partir de las prácticas docentes. Yo diría que una manera de garantizar las dos cosas -la capacidad para leer el contexto y la capacidad para proponer alternativas- es intentar acercar lo más posible el mundo de la práctica y el mundo de la universidad, o el mundo de la teoría; es decir: intentar buscar la coherencia entre el discurso que hacemos desde la universidad y la práctica en los salones de clase. Esto para mí es clave en la formación de maestros.

Yo estuve durante 15 años enseñando la Didáctica en la universidad –tres horas- y en un centro educativo –tres horas más-, ¿Por qué? ¿Qué pretendíamos con esta modalidad? Evitar las incoherencias. Buscar un discurso coherente. Si yo en la universidad predicaba una cosa y luego me iba a mis clases con mis estudiantes de profesor y hacía justo lo contrario de lo que yo predicaba, no era creíble. Si además yo decía que era igual trabajar en la universidad que en otro tipo de centro no era creíble. Lo primero que hacíamos en el trabajo era contextualizar el currículo. En primer lugar, desde la perspectiva macro. Y, en segundo lugar, en el contexto social micro en el que se realizaba la práctica docente. Yo creo que la formación de un profesor es clave. El currículo es siempre una construcción macro destinado a unas supuestas finalidades, pero su concreción siempre se realiza en contextos micros.

He tenido la suerte de aprender el oficio en una escuela privada muy elitista, pero luego hice un cambio y fui a parar a una escuela de un barrio trabajador que no tenía nada que ver con la anterior. En los dos contextos: o tú aplicabas tus conocimientos para ajustar el currículo a la realidad, o evidentemente el fracaso era rotundo. Yo diría que ésta es la gran dificultad: cómo acercamos el mundo de la teoría al mundo de la práctica. En algún momento de nuestro itinerario tuvimos tantos alumnos que no podíamos. Éramos 3 profesores en aquel momento: uno trabajaba básicamente en secundaria y otros dos trabajamos en la última etapa de la enseñanza primaria. La franja que en España se llamó *Segunda etapa de la Educación general básica*, que era de 11 a 14 años. Teníamos tantos futuros maestros que tuvimos que buscar a antiguos estudiantes nuestros para que hicieran lo mismo que nosotros: tener en su aula

a un grupo de futuros docentes de ciencias sociales y trabajar con ellos una vez a la semana. En España hay dos tipos de prácticas: una generalista y otra de especialidad, centrada en la enseñanza de asignaturas concretas. Las prácticas de especialidad las hacíamos un día a la semana. Buscábamos centros que estuvieran dispuestos a enseñar Ciencias Sociales, y allí teníamos a profesores que de alguna manera asumían nuestro planteamiento y alumnos que aprendían a ser profesores de la mano de un antiguo alumno nuestro.

**RICARDO GÓMEZ:** Cuando empezó la exposición, a mí me llamó la atención que el inicio fue en un momento de guerra en su país. Yo miro, por ejemplo, acá en Colombia, se trabaja a partir del problema como la pregunta del núcleo del contenido curricular. De hecho, ha habido muchos avances en el tema de la pedagogía crítica. Lo que veo complicado es que hay una situación actual por la que nuestro país pasa; es decir, que está generando permanentemente desplazados. Un tema donde nuestro país está atravesando el umbral de insertarse en una economía neoliberal y con unas políticas de gobierno que van en la misma dirección. Entonces ¿cómo abordar las problemáticas sociales como un objetivo transformador? Acá la gente sabe cuáles son sus problemas, y saben qué es lo que tienen que enfrentar. Pero pues no lo hacen. Entonces yo me ponía a pensar que en la época del franquismo a lo mejor hablar de un paradigma pedagógico y didáctico en esas condiciones como pudiera ser este ahora, pues yo creo que no funcionó hasta que la guerra pasó. La situación actual de Colombia es tensa y yo creo que a veces lanzar cosas que ya se han venido haciendo no sé hasta qué punto sería conveniente. Más bien sería empezar a trabajar a partir de esos problemas que tiene la sociedad, por ejemplo: la violencia en la escuela; algunas cosas que intentan los jóvenes frente al consumo cultural; y algunas otras cosas que pueden ser relevantes.

**JOAN PAGES:** En España como en el resto del mundo la mayor parte de profesores que enseñan Ciencias Sociales, Geografía e Historia no quieren tener problemas, entre otras cosas porque se les ha formado para que no tengan problemas, para que sigan mecánicamente lo que otros digan, y esto es así en cualquier parte. La inmensa mayoría de docentes cuando yo les planteo un currículo centrado en problemas sociales, me dicen: “y los romanos y la Edad Media”. Yo tengo una unidad didáctica pensada para enseñar a los jóvenes cómo deben ubicarse ante los conflictos bélicos. Es una unidad que hice en los años 94-95 a raíz del conflicto en Chiapas.

Es una unidad en la que comparo un conflicto medieval catalán con el conflicto en Chiapas. Comparar un conflicto actual con otro de la Edad Media nos es habitual ni entre los historiadores ni entre los politólogos. Bueno, lo comparamos porque la gente compara cosas habitualmente, y porque lo que yo pretendo es que aprendan a analizar un conflicto, y a saber cómo deben ubicarse ante ellos.

Para los profesores lo más cómodo es enseñar los tiempos más lejanos. Son menos comprometidos. Ahí no intervienes en nada. Por esto casi nunca se llega a enseñar el siglo XX. Por esto la inmensa mayoría de los jóvenes no estudian el siglo XX ni saben nada de él. Hemos de enseñar a nuestros docentes qué han de enseñar, y cómo, acerca de problemas relevantes como los conflictos (en cualquier país hay conflictos, porque el motor de la sociedad son los conflictos). El problema no es el conflicto sino la manera cómo se resuelve. Hemos de pasar de enseñar unas Ciencias Sociales de guerra a enseñar unas Ciencias Sociales de paz. Cualquier conflicto-tanto el de dos personas, o dos colectivos, o dos países- puede resolverse a través del diálogo. Esto que es fundamental cuesta mucho que el profesor lo acepte como uno de los retos de su enseñanza. El conflicto es siempre una consecuencia de la colisión de intereses entre distintas personas, colectivos, o países; tiene unas causas que siempre se remontan al pasado: unas son muy lejanas, otras son más cercanas. Esto está bien estudiado desde la historiografía; tiene una ubicación en el espacio y en el tiempo; tiene unos protagonistas que tienen distintos puntos de vista y por eso se enfrentan, y además justifican el conflicto creando ideología o propaganda sobre el conflicto para desacreditar al otro. Los conflictos tienen un desarrollo, una serie de etapas, y suelen acabar de alguna manera o se transforman en otra cosa. Algunos autores creen que los conflictos nunca se acaban sino que se transforman. El conflicto se puede enseñar, y si los jóvenes aprenden esta dialéctica vinculada al conflicto, no sólo como algunos pretenden desde el conflicto en el ámbito escolar, sino también desde los conflictos sociales, políticos en el interior de su país o con el país vecino, les van a dotar de instrumentos intelectuales e ideológicos muy útiles para participar en la vida democrática de su país.

Hay que enseñar, por ejemplo, la crisis económica porque los jóvenes la están viviendo. En España llegó mucha gente de Latinoamérica a buscar trabajo y lo encontró. Pero ahora no lo tienen: ¿qué está ocurriendo? Una de las causas es que la violencia de género se ha vuelto a disparar. En Historia y Ciencias Sociales



la mujer sigue siendo invisible. En la mayor parte de currículos educativos de ciencias sociales no aparecen las mujeres más que cuando ocupan cargos que también pueden ocupar los hombres.

**FERNANDO QUINTERO:** Me parece muy interesante este diálogo. Incluso hubiese sido interesante que estuvieran algunos estudiantes o por lo menos los que están realizando la práctica pedagógica en este momento, porque una de las cosas que veíamos en el semestre anterior, es que cuando los estudiantes van a hacer sus prácticas en las escuelas manifestaban una serie de dificultades con las cuales ellos se enfrentaban. En algunas ocasiones nos decían: “nos forman para unas cosas y allá nos encontramos con unos problemas que no sabemos cómo asumirlos”. Y me parece que su planteamiento y propuesta brinda luces y elementos para buscar alternativas pedagógicas con los mismos estudiantes de la escuela. Ahora, aprovechando que la escuela de ciencias sociales tiene a cargo una cátedra que se llama *Universidad y Entorno*, entonces tratando de reflexionar cómo articular y pensar la universidad con los mundos juveniles, cuáles son sus territorios existenciales y eso cómo contribuye a la apropiación del conocimiento; en generar procesos reflexivos de su propia cotidianidad. Hace un tiempo participé en una investigación sobre agrupaciones juveniles, culturas y escuela, y allí evidenciábamos unos intereses de los docentes de hacer cosas novedosas, pero una imposibilidad que venía del propio currículo y de la política educativa. Entonces pensar un proceso pedagógico a partir de la contingencia social implica niveles de creatividad y de trabajo. Y la política educativa lo que hace es agobiar a los docentes con una serie de exigencias, indicadores, con lo que no queda tiempo para hacer investigación. Se encuentra una tensión muy fuerte entre el docente que está cómodo con esta dinámica, pues no se le está exigiendo pensar; pero también están los docentes que quieren hacer cosas pero que se insertan en la política y cultura institucional y sienten que ahí hay unas imposibilidades muy grandes para asumir este tipo de estrategias pedagógicas. La contingencia y la conflictividad en Colombia hacen más efectiva y más necesaria y estratégica este tipo de apuestas.

**OLGA ACUÑA:** La expansión tecnocrática que se ha ido dando en los estados latinoamericanos y que lleva a disfrazar incluso el conocimiento, me lleva a plantear el siguiente interrogante: ¿cuál es el sentido de la educación y de la formación y de la práctica

didáctica? y ¿cómo se mira el proceso de evaluación desde su propuesta didáctica?

**JOAN PAGES:** El currículo se construye fundamentalmente desde la práctica. El currículo que construyen los expertos a los que el ministerio les encarga esta tarea es papel mojado. El currículo no sirve para nada si un práctico no lo traduce en acciones educativas. Por tanto, hay que preparar al profesorado para que desarrolle y crea su currículo en la práctica. A diferencia de los dos modelos clásicos de la educación (el modelo tecnocrático y el modelo de escuela nueva y activa), el modelo crítico aspira a un equilibrio entre los tres vértices del triángulo porque hay un conocimiento históricamente acumulado que debe formar parte del acervo que tienen los profesores para precisamente poder desarrollar a conciencia su currículo en la práctica, que es donde adquiere sentido el currículo. Yo soy de los que creo que el valor de la enseñanza presencial es superior a la virtual. Si no hay contacto humano, si educar no se hace en un clima social de afectividad, no será viable desarrollar determinados conocimientos, determinados procedimientos y determinadas actitudes o valores.

En cuanto al tema de la evaluación, y en concreto de la evaluación de las competencias creo que se está haciendo un flaco favor a la calidad educativa. Yo veo que lo que se evalúa es un contenido muy clásico, y unas habilidades muy limitadas. No se evalúa la capacidad de transferir lo aprendido a otras situaciones. Se está aplicando una concepción de la evaluación más propia de un proceso productivo, de la economía del mercado, que de un proceso social complejo y heterogéneo. Lo que se evalúa es el producto final, no el proceso. Esto funcionaría bien en una fábrica, pero en educación el proceso es muy activo. Hemos de conseguir en Ciencias Sociales que la evaluación sea del proceso no del producto. Pero lo que se ve es que interesa evaluar un producto y hacer un *ranking* con sus resultados

Antes que evaluar, es fundamental enseñar bien. Y si hay que invertir dinero en algo, debería ser en la formación de un profesorado para que enseñe bien, con todas las condiciones posibles a fin de generar aprendizajes. Por supuesto, en una sociedad democrática hay que evaluar también la formación y la práctica docente, pero no necesariamente desde la lógica que nos están imponiendo ahora con la evaluación de competencias, una evaluación que no da

lucen sobre lo que ocurre cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales en los salones de clase sino sobre lo que han memorizado, muchas veces sin comprender, los alumnos y las alumnas que han sido evaluados. Y así no se miden los saberes ni su valor social en la formación de una ciudadanía democrática.