

**Didáctica de la Historia y Epistemología Disciplinar.  
Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación  
inicial del Profesorado**  
**/Teaching of History and Disciplinary epistemology. Notes for discussion and  
proposals for intervention in the initial training of teachers**

Juan Luis de la Montaña Conchiña

Facultad de Educación. Universidad de Extremadura

e-mail: [jmontana@unex.es](mailto:jmontana@unex.es)

---

**Resumen**

El objetivo principal de este trabajo es contribuir al debate sobre la didáctica de la historia en entornos escolares. Tomando como partida la experiencia en la formación de futuros maestros y maestras de primaria y considerando los déficits formativos que poseen en historia, proponemos acercar a este futuro profesorado al conocimiento epistemológico de la disciplina.

Introducir al profesorado en este conocimiento, cuestión que cuenta con un consenso cada vez más elevado por parte de los especialistas, es un paso esencial, pero no único.

Entendemos que introducir al futuro profesorado en las bases epistemológicas de la historia debe acompañarse de una serie de intervenciones didácticas como son el análisis crítico de las concepciones sobre la ciencia histórica, y el conocimiento de las representaciones que poseen sobre la figura de profesor de Ciencias Sociales.

**Palabras Clave:** Didáctica de la Historia, Epistemología, Formación del Profesorado, Historiografía, Concepciones, Representaciones Sociales.

**Abstract:**

The main objective of this paper is to contribute to the debate on the teaching of history in school environments. Starting from the experience in the training of future Primary teachers and considering the educational deficits that they have as regards history, we propose to bring the epistemological knowledge of the discipline closer to these future teachers.

Introducing the teachers in this knowledge, an issue which has an increasingly high consensus among specialists, is an essential but not the only step.

We understand that introducing the future teachers in the epistemological foundations of history must be accompanied with a series of educational interventions such as the critical analysis of the conceptions of historical science and knowledge of the representations having on the figure of the Social Sciences teacher

**Key words:** Teaching of History, Epistemology, Historiography, Training Teacher, Conceptions of History, Social Representations.

---

## 1. Introducción

La enseñanza-aprendizaje de la historia en los ciclos escolares sigue rodeada de significativos problemas, algunos de ellos ya detectados y conocidos, como pueden ser los propios contenidos disciplinares a enseñar, las metodologías didácticas utilizadas en las aulas, recursos habituales (manuales y otros materiales). También influyen las nuevas tecnologías, los contenidos presentes en el currículum escolar y, especialmente, el capítulo relativo a la formación del profesorado en la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina.

¿Qué historia enseñar en las aulas? ¿Cómo enseñarla? El debate no es nuevo. Tampoco lo son las posibles soluciones. A este debate pretende contribuir este trabajo. Desde nuestra perspectiva, mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia en los entornos escolares lleva aparejado la introducción del alumnado en la epistemología de la disciplina.

Cambiar la historia que se enseña y se aprende precisa de la indagación en las bases epistemológicas de la disciplina. Así lo señalaba Christian Laville hace algunos años “Pour cela, quelques enseignements d'epistémologie de l'histoire et d'historiographie, pur bien savoir quelle es la nature de la discipline, ses fonctions possibles, la conception que l'on s'en fait aujourd'hui, seraint fort bienvenues” (Laville, 1993, p. 18). En la misma línea se manifestaba Pilar Maestro (2002, p. 9), cuando señala que conocer la disciplina desde dentro puede

culminar con un uso más específico de la historiografía de mayor compromiso social. Este planteamiento puede, sin duda alguna y desde nuestra modesta perspectiva, ayudar a superar las ya “envejecidas” ideas sobre la historia, abrir nuevos horizontes para la construcción de una práctica docente en torno a esta disciplina que supere los viejos modelos en cuanto a planteamientos disciplinares y didácticos. La ausencia de un adecuado conocimiento epistemológico por parte de los enseñantes provoca que la historia tienda a caer en conocimientos escasamente relevantes (Benejam, 2001; Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

El presente ensayo surge de la experiencia docente personal en la formación de maestros y maestras para Educación Primaria y se articula desde la perspectiva del pensamiento profesional del profesorado, conocimiento epistemológico disciplinar, con el fin de fomentar una actitud reflexiva en los futuros docentes y sentar las bases sobre la que articular el cambio de modelos didácticos (Shaver, 1991).

El primer capítulo se centra en la significación que posee el conocimiento epistemológico de la historia, como eje fundamental sobre el que sostener una enseñanza-aprendizaje de la disciplina, alejándose de los modelos tradicionales. En este sentido, es conveniente no olvidar que para fomentar las competencias relativas al pensamiento histórico en los entornos escolares es preciso desarrollarlo en el período de formación inicial del profesorado.

El segundo capítulo aborda los distintos planteamientos que las últimas propuestas historiográficas ofrecen, pues entendemos que, como parte de la disciplina, es un aspecto esencial que contribuye a la construcción del pensamiento histórico crítico y científicamente fundamentado, además de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, en el tercer bloque, se proponen una serie de actuaciones didácticas orientadas a transformar la práctica docente del futuro profesorado, o lo que es lo mismo, introducirlos en las bases elementales de la disciplina, en el ejercicio de una práctica reflexiva en la enseñanza-aprendizaje de la historia, actuando en las concepciones disciplinares sobre la historia y las representaciones (recuerdos) sobre la figura del profesor de didáctica de las Ciencias Sociales.

## **2. La epistemología disciplinar: clave formativa en la enseñanza-aprendizaje de la Historia**

La formación que en contenidos históricos ha adquirido el profesorado en su etapa de formación docente a lo largo de sus años de escolaridad, además de ser claramente insuficientes -cuestión que ya manifiestan los propios encuestados-, reducen la disciplina de la historia a un simple conjunto de relatos, narraciones y acontecimientos. Una imagen que, por otro lado, predomina ampliamente en el imaginario de la ciudadanía. Ese modelo de historia que se ha aprendido durante largos años

es el único que se conoce y por tanto es el que tiende a reproducirse.

El modelo de historia del que hablamos parece estar muy claro, pues obedece al que podemos denominar como “modelo tradicional”, esto es, un simple conjunto de datos que debe saberse y reproducirse, pero nunca cuestionarse, un modelo de historia acumulativa y acrítica, una construcción cerrada, un producto acabado que supuestamente debe proceder de la historia investigada –aunque evidentemente no siempre es así- (Montaña, 2013, 2014, 2015). Este modelo también ha sido puesto en evidencia y criticado sistemáticamente por otros investigadores (Suárez, 2012). El origen de esta realidad se encuentra, como han señalado diversos autores, en que, junto a la insuficiente formación en conocimientos sustantivos (Sáiz y Cosme, 2014, p. 114) existe una clamorosa ausencia de reflexión y conocimiento sobre la epistemología de la disciplina, es decir, los fundamentos básicos que operan en la construcción del conocimiento histórico. En este mismo sentido se encuadran las opiniones de Arteaga y Sidahrta (2012, p. 227), citando a Wineburg (2001), cuando señala que para los maestros, particularmente los noveles, conocer las estructuras de las disciplinas que enseñan es crítico para la enseñanza; porque no olvidemos que la escuela en general, tal y como señala Martineau, citando a Larocque, ignora en demasía la naturaleza del conocimiento:

“Un des problèmes réside, expliquait-il, dans le fait que les enseignants en fondent leur travail sur aucune théorie épistémologique”, ils ignorent

---

comment la connaissance se développe, comment se structurent les connaissances” (Martineau, 1999, pp. 43-44).

Con todo, es una afirmación cada vez más consensuada que la enseñanza de la historia exige un conocimiento profundo de la disciplina, especialmente en lo que se refiere a los contenidos de primer orden, al tiempo que otros conocimientos o habilidades propias del historiador y su oficio o conocimientos de segundo orden, es decir, búsqueda, selección y tratamiento de las fuentes.

Efectivamente, conocer la historia no es suficiente para enseñarla como han señalado diversos autores: también hay que saber de ella (Sáiz, López, 2015). Para alcanzar este objetivo es necesario trabajar con el profesorado en formación determinados aspectos que conforman los pilares sobre los que se sostiene esta ciencia. De otra forma, el profesorado en formación debe advertir la necesidad de posicionarse correctamente ante una serie de realidades que pueden ayudarles a modificar el concepto que poseen de esta disciplina (Coudannes, 2010, pp. 986-987). Esta problemática podemos agruparla en dos grandes bloques: el primero estaría directamente relacionado con la idea de la historia, su escritura y revisión; el segundo bloque se centraría básicamente en la posición a adoptar ante cuestiones didácticas y curriculares.

La primera cuestión es la que se centra sobre qué es y para qué sirve la historia y qué función

desempeña en la escuela. A este respecto, los futuros maestros y maestras necesitan cambiar la idea o concepción que poseen de la disciplina histórica. No se trata sólo de conocer acontecimientos u ofrecer una serie de hechos ordenados cronológicamente (Montaña, 2015). Tampoco es un conjunto de juicios individuales u opiniones o interpretaciones que los historiadores hacen sobre hechos del pasado. Deben comprender que la historia, como ciencia que se encarga de ofrecer un conocimiento crítico, racional y verdadero de las sociedades humanas del pasado en un tiempo y en un espacio, es una realidad muy compleja (Moradiellos, 2011).

Otro aspecto de fondo está relacionado con la idea de que la historia no es un relato único, exclusivo y cerrado. Estudios realizados en este sentido nos ofrecen resultados obvios sobre la imagen que el profesorado en formación posee de la historia (Montaña, 2014, 2015). Estos avalan la idea de encontrarnos con una imagen de la historia “contada y contenida” en los libros como un producto único, exclusivo, “lo que explican los libros”. No entienden la historia como una realidad en permanente construcción que, como otra ciencia, se encuentra sometida a visiones.

En relación a esta última cuestión, no es menos significativa la problemática que entronca directamente con la base epistemológica de la disciplina y es que la historia está sujeta a una reescritura permanentemente, por tanto, obedece a las necesidades de las sociedades en las que ésta

se enmarca. A este respecto, tampoco es menos habitual observar entre estos estudiantes la visión estática que poseen del conocimiento del pasado histórico. Desconocen, en gran medida, que la historia se reescribe y ello significa que la visión de determinadas épocas, problemas o acontecimientos está en permanente revisión. Tal y como señala Wirth “Il est important que l'étudiant en histoire ait une formation historiographique pour qu'il comprenne bien que l'histoire n'a pas été écrite une fois pour toutes et que l'historien qui tente de reconstruire le passé est un homme de son temps” (2000, p. 58).

En lo que se refiere al ámbito didáctico, una parte sustancial de este profesorado en formación sigue pensando que la única forma de enseñar bien la historia es “sabiendo mucho” porque entienden que para ser un buen profesor de historia no hace falta más que ser un buen contador de historia(s). Efectivamente, esta problemática ya ha sido analizada por otros especialistas, constatando que no basta con saber mucha historia para dar por garantizada su correcta enseñanza: es preciso saberla enseñar. “De plus, chez beaucoup d'historiens, il existe le préjugé, qu'il suffit de connaître l'histoire pour pouvoir l'enseigner” (Martineau, 1999, p. 51).

También se encuentra muy presente en el pensamiento del futuro profesorado las supuestas limitaciones que poseen los niños y niñas en lo que se refiere a la comprensión y asimilación de conceptos de la historia, es decir, de desarrollar el pensamiento histórico, debido quizá a las influencias piagetianas todavía muy presentes en

el curriculum. Esta idea de la historia reservada exclusivamente a estudiantes de más edad obvia la investigación realizada sobre las verdaderas capacidades de aprendizaje a pesar de la corta edad.

Por último, existe otra compleja problemática que afecta directamente al ámbito educativo. Introducir al futuro profesorado en la epistemología disciplinar no es suficiente si además no se incide convenientemente en otros capítulos que afectan al curriculum, libros de textos y usos públicos de la historia. Así, la imagen deformada de la historia difícilmente puede cambiarse en las aulas si previamente no se opta por mostrar un posicionamiento crítico ante las diferentes propuestas curriculares emanadas de las administraciones de turno y el tratamiento que de la historia se propone, así como del uso (y abuso) de los materiales habituales, es decir, los manuales escolares.

La dimensión pública de la historia es otro problema a tener en cuenta. Conocer esta realidad puede ayudar al profesorado en formación en un doble sentido. Por un lado, se le invita a observar con una mirada crítica la historia que se cuenta a través de los medios de comunicación de masas, y en segundo término a cuestionar los usos públicos de la historia, las tergiversaciones y deformaciones de las que es víctima. Una razón más que suficiente, según señala Heimberg (2002, p. 25) “pour que les enseignants développent à leur tour une réflexion collective sur les usages publics de l'histoire, ainsi que sur leur

responsabilité sociale d'historiens et de pédagogues”.

### 3. ¿La historiografía en la didáctica de la Historia?

Introducir al profesorado en formación en la epistemología de la historia conlleva acercarse a ciertos capítulos que reposan en la base de la construcción del conocimiento histórico. En este sentido, son cada vez más numerosos los trabajos que se han desarrollado tratando de justificar la necesaria relación de la historiografía y la historia que se enseña en el ámbito escolar con insistencia en la educación secundaria (Miralles, Molina, Ortuño, 2011; Alcaraz y Pastor, 2012).

La enseñanza-aprendizaje de la historia tiene que ser rescatada y colocada a la altura científica que la disciplina ha alcanzado (Lombardi, 2000, p. 12), tratando de evitar las deformaciones de las diversas interpretaciones historiográficas habituales en los entornos escolares; es imprescindible enseñar una historia alejada de los modelos clásicos obviando la linealidad, la acumulación de acontecimientos, el excesivo presentismo, modelos en los que se articulan los marcos adecuados en los que integrar las denominadas historias nacionales.

Si lo que pretendemos es construir en el marco de las aulas una historia comprensible que ayude a desarrollar una particular capacidad de análisis y un espíritu crítico (Prats, 2010) debemos dotarnos de todas las herramientas posibles. Efectivamente, la relación historiografía-

didáctica de la historia-pensamiento histórico no sólo es conveniente y necesaria, sino que puede convertirse en una herramienta eficaz, tanto para el profesorado de secundaria como para el de primaria (Montaña, 2014, 2015). Entendemos, por tanto, que no es una reducción simplista permanecer atentos a los cambios que se producen desde el ámbito de la historiografía, sino que es enriquecedor (Barros, 2008), porque en la discusión, la crítica, el pensamiento alternativo subyace un elevado potencial educativo. En este sentido, se ha insistido en la perenne obligación de la actualización del profesorado en el referente disciplinar (Miralles, 2005).

Acercarse al conocimiento historiográfico, es una consecuencia de trabajar las bases epistemológicas de la disciplina. La relación es necesaria para formar buenos docentes. Como señalaba R. Martineau (2001, p 25) “les bons professeurs d'histoire connaissent bien leur matière. Ils la connaissent non seulement en étendue, mais aussi en profondeur”. Sobre esta misma cuestión se ha insistido más recientemente al indicar que el alumnado no sólo debe conocer historia, sino también saber de historia (Sáiz, López, 2015), como cuestión clave para fomentar en los jóvenes estudiantes el pensamiento histórico (Gómez y Miralles, 2015, p. 22). Si bien la historiografía se encuentra desconectada de lo que es y significa la enseñanza de la historia. No obstante, aunque ambas pueden y deben caminar en direcciones opuestas, son al mismo tiempo perfectamente complementarias (Maestro, 2000),

incluso podríamos decir que se necesitan “la didáctica de la historia debe tener en cuenta los cambios que se están produciendo en la historia...para cambiar los currículos de historia...para que la investigación en didáctica de la historia indague en aquellos aspectos más representativos y fundamentales para la construcción del conocimiento histórico” (Santisteban, 2006, p. 10). En definitiva, el conocimiento de la historiografía puede convertirse en una herramienta clave que ayude a plantear y entender una historia abierta, cuestionable, plural, en permanente construcción y ajena a la presunta linealidad en los discursos y a la formación identitaria que se le pretende imponer.

El proceso de descomposición de la historia convencional en el aula reclama nuevas alternativas, es por ello por que apostamos por la tesis que sostiene la relación simbiótica y necesaria de la didáctica de la historia y de la historiografía. Esta opción se concreta en la necesidad de precisar los criterios de selección de contenidos, fomentar en el profesorado una formación crítica de la historia, desechar el clásico texto reflejo de la historiografía positivista, en definitiva:

“apoyar los criterios de selección de los contenidos, coincidentes con los nuevos propósitos formativos, de una educación histórica crítica sino también como la mejor forma de luchar contra las rutinas y los dogmas, los estereotipos intelectuales y sociales creados por la influencia determinante de que ha gozado

durante largo tiempo la historiografía positivista” (Maestro, 2000, p. 162).

No obstante, también es aceptada la idea que recalca la influencia de una u otra manera en la enseñanza de esta disciplina, aunque con una serie de limitaciones y efectos contrarios a los más elementales mecanicismos que pueden surgir de la relación aludida: la historia investigada debe mantener una coherencia y autonomía con respecto a la historia enseñada (Prats, 2011, p. 34). Podríamos realizar algunas precisiones más e incluso insistir en el tema debatiendo las propuestas de otros especialistas, cuestión ya realizada con evidente éxito por Miralles y otros (2005 y 2011).

Las últimas investigaciones realizadas sobre esta problemática nos muestran un panorama en el que predominan las inercias. Los resultados obtenidos apuntan en la misma dirección y confirman la inseguridad cuando no la indefinición del profesorado –especialmente de secundaria- a la hora de optar por un enfoque u otro al proceder a la selección de contenidos o trabajar en el aula determinadas temáticas (Prieto, 1997). Esta realidad, que podría juzgarse como errónea o quizá no, tiene como consecuencia la exposición y trabajo de una amalgama de datos que dificultan el proceso de aprendizaje. Evidentemente, y según los datos que exponemos a continuación, debe considerarse como una salida rápida a los problemas que hoy presenta la didáctica de la Historia.

Una rápida revisión de lo investigado hasta el

momento, nos hace entrever esta realidad a la que aludimos. Así, Gibaja y otros autores ya señala que debido a la ausencia de planteamiento únicos en la historiografía, “el eclecticismo es el recurso al que se acude con más frecuencia” (Gibaja, 1998). Por su parte, Torres Bravo, nos señala que hasta un 30% del profesorado, a pesar de su formación inicial, se inclina por elaborar contenidos inspirados en la escuela de Annales, frente al 16% que se mantiene en los postulados marxistas y un 3,6-4,5% que muestra un posicionamiento claramente historicista (Torres, 2000, p. 37-39). En el profesorado en formación de educación primaria los datos son más concluyentes, puesto que es generalizada la sensación de no considerar necesarios estos conocimientos, dados los contenidos impartidos en este ciclo educativo.

Pedro Miralles y otros autores señalan en sus investigaciones que, efectivamente, “asistimos al predominio aplastante de una tendencia al eclecticismo y a la indefinición en términos historiográficos, lo que puede redundar en la debilidad de la explicación de los cambios históricos”. Según estos autores, de seguir así “el panorama del futuro será el de la indefinición historiográfica” (Miralles, 2008, p. 420 y 421). Más recientemente, David Parra (2010, p. 260), ha constatado el predominio, en este caso aplicado a futuros maestros en formación, de una visión de la Historia determinista, clásica, destinada a contar las cosas tal y como habían sucedido: se enseña una Historia para contar y no para pensar. En el análisis de documentos

historiográficos y libros de texto, constata las contradicciones existentes, primero cuando insisten en que la historia debe ser ante todo aséptica y que debe limitarse a contar el pasado con objetividad y optar por manuales con una orientación próxima al materialismo histórico, en segundo término.

En los últimos tiempos, uno de los debates ha tenido como objetivo la aparente crisis de la ciencias histórica ¿Puede pensarse que tanto la historia como la historiografía se encuentran inmersas en una más que evidente crisis? El supuesto “callejón sin salida” al que muchos especialistas aluden se muestra evidente con las últimas tendencias “reaccionarias” visibles y muy activas desde finales de los años noventa a escala mundial. Cabe aquí hablar, entre otras corrientes, del Postmodernismo (proveniente de la literatura y del denominado giro lingüístico), la Nueva Historia Política (muy lejana de la historia política considerada tradicional), a las que acompaña el Neoinstitucionalismo (Barros, 2010, p. 162, 167). Sin duda la que más interferencias puede producir es la que se ha tildado como “vuelta de Ranke” (Neopositivismo). Esta vuelta a la historia de los datos contribuye nefastamente a una enseñanza-aprendizaje de la historia crítica, cuando incluso busca reducir la figura del historiador a la de un simple “recopilador” de datos -negando la dimensión intelectual tanto de la disciplina como de los profesionales que se ocupan de ella-, condenando al mismo tiempo al maestro a ser un mero “trasmisor” de esa información.

Dejando de lado este debate sobre la crisis de la historia, no está demás cuestionarse sobre qué corrientes históricas pueden o deben ser empleadas en los diversos niveles educativos que, sin ser abundantes, estimamos que todavía pueden ser útiles. Así, diversos autores señalan que los contenidos, al menos en primaria, deberían responder a los enfoques historiográficos de la denominada Nouvelle Histoire (Nueva Historia) por su elevado potencial integrador, propuesta que apuesta por la continuidad en cuanto a la insistencia de recurrir a los modelos tradicionales ya presentes en el curriculum escolar.

Sí se aprecia algún atisbo de novedad en algunas propuestas de más reciente formulación. No menos interesante y en sintonía con lo anterior son las precisiones realizadas por López Facal que entiende que enseñar la Historia de la gente común debe ser la prioridad, como también debe ser prioritario abandonar la idea de una Historia destinada a construir una identidad nacional (López, 2004).

No faltan otras propuestas, como las formuladas por Miralles y otros autores, que insisten en la historia social, Microhistoria y la Historia Local, la Historia de las Mujeres y el tiempo presente o el Revival of Narrative (Miralles, 2009, 2011). En sus conclusiones han insistido en la potencial utilización de corrientes que por su poder didáctico pueden hacer más comprensible el pasado histórico.

Así, proponen un acercamiento a la Historia

desde la propuesta que ofrece la Historia de la Vida Cotidiana (Alltagsgeschichte), corriente que, entre otras cosas, permite ofrecer al alumnado en general una visión diacrónica de la Historia, siempre más productiva y próxima a sus intereses si tenemos en consideración la posibilidad de elección temática que esta opción ofrece. Otras tendencias, quizá menos consolidadas, pero igualmente útiles como puede ser la denominada Ecohistoria desde la que se ofrece una visión orgánica de la relación hombre-medio natural, pueden convertirse en alternativas interesantes para la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el ámbito escolar.

En el ámbito hispano, más concretamente, existen al menos dos corrientes que han ganado cierto peso como son “La Idea Histórica de España” y la denominada “Memoria Histórica” (Sanmartín, 2007, pp. 313-314). La primera está avalada por numerosas monografías y obras de conjunto que evidentemente renuevan y consolidan viejas ideas. La segunda es, quizá, tan controvertida como la primera al tiempo que muy cuestionada por determinados sectores de historiadores así como de especialistas en la Didáctica de la Historia. Tanto la primera corriente como la segunda pecan de un excesivo localismo, contrario a la desnacionalización de la historia escolar propuesto desde el Consejo de Europa, y es el resultado de un intento, según Prats, de manipulación o uso incorrecto de la Historia, cuestión que no debe inducir a la confusión entre la Memoria Histórica interesada y la enseñanza de la Historia de manera objetiva

(Prats, 2010).

#### 4. Propuestas de intervención didáctica en la formación inicial del profesorado

La idea fundamental de estas reflexiones giran en torno a la introducción del futuro profesorado en la epistemología de la historia, como propuesta para provocar un cambio metodológico necesario dirigido a la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la disciplina. Así lo han señalado Gómez, Ortuño y Molina “enseñanza de la historia exige del conocimiento de la disciplina, de su epistemología...de contenidos sustantivos o de primer orden y contenidos estratégicos o de segundo orden” (2014, p. 9).

Efectivamente, transformar la práctica docente de contenidos históricos tiene que iniciarse en el período de formación inicial del profesorado. Es la formación inicial el comienzo de una ruptura con los modelos didácticos tradicionales de la enseñanza-aprendizaje de la historia que debería, en principio, consolidarse posteriormente, porque si no tienen una comprensión de cómo se construye y comparte el conocimiento histórico es probable que los estudiantes se encuentren con auténticas dificultades para pensar de forma crítica sobre contenidos históricos (Lévesque, 2008).

Perseguir esta objetivo implica la puesta en marcha de una serie de actuaciones didácticas para con este profesorado en formación. Desde nuestra experiencia, entendemos que es preciso incidir en dos capítulos que estimamos esenciales:

las concepciones que poseen sobre la disciplina y las representaciones que poseen los futuros docentes sobre la enseñanza de la disciplina, a pesar del escaso impacto que pueden tener estas actuaciones debido a la resistencia de las ideas al cambio. Sin embargo, se considera que puede ser mayor si estas ideas constituyen el punto de partida. El cambio de las concepciones previas es más fácil de conseguir cuando en lugar de ignorar su existencia, se parte de ellas para intentar modificarlas. El último paso consiste en introducir al alumnado en las bases epistemológicas más elementales de la disciplina. Estas actuaciones no se presentan aisladas, sino que, al tiempo que se retroalimentan, deben estar interrelacionadas y sujetas a un seguimiento (figura 1).

##### A) Análisis crítico de las concepciones sobre la historia

Como ya han señalado numerosos autores al respecto, conocer las concepciones que posee el futuro profesorado sobre la materia que va a enseñar, resulta ser un elemento clave para poder intervenir y modificar una futura práctica docente. Para enseñar historia -como cualquier otra disciplina- es necesario conocerla y reflexionar sobre ella, porque las concepciones explícitas e implícitas que se posee de la disciplina inevitablemente se trasladan al aula.

Los resultados obtenidos en diversas investigaciones realizadas sobre las concepciones sobre la disciplina, apuntan en un mismo sentido: el profesorado en formación posee

concepciones, objetivos y funciones que permanecen reducidas a una visión tradicional (Montaña, 2014; 2015). Efectivamente, es sabido que los estudiantes “entienden la historia como un saber cerrado, poco práctico, cuyo conocimiento se basa en la acumulación de datos del pasado, a menudo descontextualizados” (Gómez, Miralles, 2015, p. 65). El análisis y discusión de las concepciones en seminarios didácticos por parte del profesorado en formación es una forma de intentar promover una serie transformaciones.

B) Análisis crítico de las representaciones sobre el profesor de Didáctica de las Ciencias sociales (Historia)

El mundo de las representaciones sociales aplicado al ejercicio docente, ofrece unas excelentes posibilidades para cambiar la imagen que se posee sobre el profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales/Historia (Páges, 1996). Las representaciones sociales sintetizan una serie de opiniones, creencias, valores, estereotipos, se convierten códigos, principios interpretativos de la denominada conciencia colectiva. La representaciones, finalmente, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo se piensa sobre determinado fenómeno.

Las representaciones o significados que los aspirantes a docentes atribuyen a la figura del profesor es un proceso lento que se va configurando a partir de sus propias vivencias como estudiantes desde los ciclos educativos

elementales. Esa imagen se mantiene viva aún siendo estudiantes universitarios y, posiblemente, constituirá la base sobre la que se apoyará su práctica docente, al menos inicialmente (Páges, 1999). Además, hay que tener en cuenta que estas representaciones sociales sobre el docente de historia están profundamente mediatizadas por los medios de comunicación de masas y otras experiencias que surgen del entorno más inmediato del alumnado, como la familia o los amigos.

C) Introducción en las bases de la epistemología disciplinar

Analizadas las concepciones y las representaciones o recuerdos que posee el profesorado en formación, queda como propuesta de intervención introducir a este profesorado en formación en los problemas relacionados con la epistemología del conocimiento histórico (Suárez, 2012) tal y como ha señalado recientemente diversos autores porque no olvidemos que “los resultados indican que los futuros maestros no han recibido una educación histórica apropiada, ni en contenidos sustantivos ni en competencias de pensamiento histórico” (Sáiz y Gómez, 2014, p. 114).

Trabajar en términos didácticos este problema significa partir de una serie de consignas que ya nos hace llegar el propio potencial educativo que posee la historia:

a). Profundización en la idea de qué es la historia y para qué sirve.

b). El proceso de construcción de la disciplina. Revisiones bibliográficas y búsqueda de fuentes. Distinción entre fuentes primarias y secundarias.

c). Funciones y objetivos de la historia en el curriculum escolar. Por qué su presencia en la escuela.

d). Introducción de este profesorado en formación en el uso de fuentes, profundizando paralelamente en el conocimiento historiográfico, podría suponer un incipientecambio en la concepción que este profesorado en su conjunto posee de la disciplina histórica.

cambio en la concepción que este profesorado en su conjunto posee de la disciplina histórica.

e). El trabajo con fuentes primarias. A este respecto, deben saber desde el primer momento que el trabajo con fuentes históricas es un trabajo delicado y que exige cierta inmersión heurística y hermenéutica, es decir, no son asépticas ni únicas. Como señala Carlos Barros (2008, p. 218), “el profesor...no puede orientar a los alumnos en el trabajo con fuentes (escritas, orales, arqueológicas, patrimoniales, iconográficas, audiovisuales) sin un mínimo de información histórica y contextual sobre el tema, en papel o en red, lo que reafirma la alianza didáctico-historiográfica”. La red y la ingente cantidad de información que nos ofrece ofrece un nada despreciable abanico de posibilidades.

## 5. Conclusiones

La enseñanza-aprendizaje de la historia en entornos escolares precisa de la renovación de los modelos didácticos utilizados habitualmente en las aulas. Romper con estos modelos tradicionales sólo puede producirse si comenzamos a desarrollar una serie de estrategias e intervenciones didácticas en un momento clave como es la formación inicial del futuro profesorado.



*Figura 1. (elaboración propia)*

Nuestras propuestas de intervención, que nacen de la praxis como formadores de futuros maestros y maestras, sin ser exclusivas, se apoyan en modelos cada vez más consensuados por los

especialistas que apuestan por fomentar una actitud reflexiva en el profesorado y una enseñanza-aprendizaje de la disciplina a partir del desarrollo de habilidades propias de los historiadores, planteadas casi con exclusividad desde el potencial educativo que ya ofrece por sí misma la disciplina; hechos y conceptos, habilidades heurísticas y hermenéuticas en lo que se refiere al capítulo del trabajo con fuentes (primarias y secundarias).

Las intervenciones didácticas planteadas pueden formalizarse a partir del análisis de las concepciones disciplinares y de las representaciones que poseen sobre los profesores de didáctica de las ciencias sociales. Ayudarles a profundizar en sus creencias es la base esencial sobre la que se construye un pensamiento profesional adecuado. La reflexión sobre concepciones y representaciones abre desconocidas perspectivas sobre la disciplina que tienen que enseñar y la forma de hacerlo, en definitiva, estimula la actitud reflexiva del profesorado sobre lo que tiene que enseñar y cómo enseñarlo.

Con estas notas sobre debates ya abiertos, pero temporalmente olvidados, pretendemos ofrecer una serie de respuestas fácilmente trasladables al ámbito docente. El déficit formativo en historia que posee este futuro profesorado ya es conocido y ha sido reiteradamente denunciado, pero este desconocimiento es mayor y pasa desapercibido en lo que se refiere a las bases epistemológicas de esta ciencia. Enseñar historia en la escuela precisa de una formación del profesorado mucho más

profunda no exclusivamente disciplinares, sino también epistemológicos.

## 6. Referencias bibliográficas

Alcaraz, A. y Pastor, M. (2012). Tendencias de la Historia como objeto de enseñanza a través de la Historiografía. *Revista de Didácticas Específicas*, 6, 114-139.

Barros, C. (2008). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia. *Clio & Asociados*, 12, 207-235.

Barros, C. (2010). Historia a Debate, un paradigma global para la escritura de la Historia. *História da Historiografia*. Revista electrónica semestral, Brasil, nº 5, setembro, 148-174 recuperado de <http://www.ichs.ufop.br/rhh/index.php/revista/issue/view/HH5>.

Benejam, P. (2001). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. En *La formación docente en la formación del profesorado de Historia*, (pp. 61-70). Rosario-Santa Fé: Homo Sapiens Ediciones.

Coudannes, M. (2010). La formación del profesor de Historia en la Universidad Argentina. La creciente distancia entre investigación, docencia y práctica. *AntiTesis*, 3 (6), 975-990.

Gibaja, J. C. y Huguet, M. (1998). La Historia que se hace, la historia que se aprende, la historia que se enseña. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 7-26.

- Laville, CH. (1993). Quelle histoire au primaire?. *Traces*, 31 (1), 14-19.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically educating students for the twenty firsts century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Llácer, V., Miralles, P., Souto, X. M. y otros (2008). Historiografía y diseño curricular de Historia en Bachillerato. En *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo escolar y Formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*, (pp. 413-424). Jaén: Universidad de Jaén-AUPDCS.
- López, R. (2004). Enseñar la Historia de la Gente. En Josep Fontana. *Historia y Proyecto Social. Jornadas de Debate del Institut Universitari d'Histori Jaume Vicens Vives*, (pp. 263-295). Barcelona: Crítica.
- Lombardi, Á. (2000). La enseñanza de la Historia. Consideraciones generales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 9-23.
- Maestro, P. (2000). La Historia a enseñar: viejas y nuevas concepciones. En *HaD Nuevos Paradigmas*, (pp. 161-172 ), T. II. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Martineau, R. (1999). *L'Histoire à l'école matière à penser...* París: L'Harmattan.
- Martineau, R. (2001). La formation des maîtres en Histoire est-elle adéquate?. *Traces*, 39 (4), 24-26.
- Miralles, P. (2005). Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la historia en el Bachillerato. *Revista de Historiografía*. Monográfico: Tendencias historiográficas y didáctica de la Historia, 2 (II), 158-166.
- Miralles, P. (2009). La didáctica de la Historia en España: retos para un educación de la ciudadanía. En *L'Educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*, (pp. 259-270). Bolonia: Pàtron Editore.
- Miralles, P., Molina, S., Ortuño, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la Historia*. Granada: Grupo Editorial.
- Gómez, C. J, Rodríguez, A., Miralles, P. (2015). La enseñanza de la historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles educativos*, Vol. XXXVII (50), 20-38.
- Gómez, C. J., Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Montaña, J. L. de la (2013). Medios de comunicación, historia y pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. En *Medios de comunicacion y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 121-131). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá-AUPDCS,
- Montaña, J. L., de la (2014). Didáctica de la Historia y profesorado en formación: análisis de concepciones y nuevos paradigmas para una enseñanza-aprendizaje de la Historia. En *Una*

- mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 551-558), Vol. 2. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona- AUPDCS.
- Montaña, J. L., de la (2015). Didáctica de la historia, historiografía y la visibilización de temas, grupos sociales y personas en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. En *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 907-915). Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS.
- Moradiellos, E. (2001). *Las caras de Clío. Una introducción a la historia*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Pagés, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales ¿cuáles son? ¿cómo aprovecharlas?. *Investigación en la Escuela*, 28, 103-113.
- Pagés, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 161-178.
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias Sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*. II Congreso Internacional, (pp. 140-154) Libro II. Medellín.
- Parra, D. (2010). La importancia de las tendencias historiográficas en la concepción de la Historia y su didáctica para futuros maestros. En *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 257-262). Zaragoza: Universidad de Zaragoza-AUPDCS.
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18.
- Prats, J. Coord. (2011), *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Formación del profesorado Educación Secundaria. Vol. II. Barcelona: Graó.
- Shaver, J. P (2001). La epistemología y la educación de los docentes de las Ciencias Sociales. En *La formación docente en la formación del profesorado de Historia*, (pp. 41-59). Rosario-Santa Fé: Homo Sapiens Ediciones.
- Sánchez, S. (1997). La moderna historiografía y el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 85-98.
- Sanmartín, I. (2007). Nuevas tendencias en la Historiografía española. *Cuadernos de Estudios Gallegos*, Vol 54 (120), 305-325.
- Santisteban, A (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la Historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122.
- Suárez, M. Á. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 73-93.
- Torres, P. A. (2000). Qué historia y qué profesorado de historia secundaria en el siglo XXI. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 14, 33-52.

Wirth, L. (2000). Face aux détournements de l'histoire. En Simposio Détournements de l'histoire (pp. 27-64). Strasbourg Cedex: Editions.