

## LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO Y DE LA HISTORIA

Joan PAGÈS

---

### RESUM

*La formació del professorat per a l'ensenyament del patrimoni històric i de la història és objecte d'atenció preferent en molts països del nostre entorn malgrat que no existeix un volum considerable de recerca sobre el tema. En aquest treball es presenten algunes idees sobre la identitat del professorat d'història i algunes propostes sobre els continguts de la seva formació professional.*

### RESUMEN

*La formación del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia es objeto de atención preferente en muchos países de nuestro entorno aún a pesar de que no existe mucha investigación al respecto. En este trabajo se presentan algunas ideas sobre la identidad del profesorado de historia y algunas propuestas sobre los contenidos de su formación profesional.*

### ABSTRACT

*The training of teachers in relation to historical heritage and history is given preferential attention in many countries, although there is not a significant amount of research on this topic. In this paper, I present some ideas about the identity of the teachers of history and about the contents of their professional training.*

---

¿Qué sabemos sobre la formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico, de la arqueología y, en general, de la historia?

¿En qué consiste la profesión de profesor o profesora de historia?

¿Cómo se ve, cómo se define el profesorado de historia?, ¿cuál es su identidad profesional?

¿Qué contenidos deberían estar presentes en la formación inicial de los profesores o profesoras de historia?

¿Cómo debería realizarse esta formación?

Estas son algunas preguntas que deberíamos formularnos para poder intervenir en la formación inicial del profesorado de historia con conocimiento de causa. Sobre ellas voy a realizar algunas reflexiones al hilo de

aportaciones realizadas en Catalunya y en otros países de nuestro entorno. Creo que la formación inicial del profesorado para la enseñanza de la arqueología y del patrimonio histórico ha de ser común a todo el profesorado que enseña historia en las escuelas y en los centros de enseñanza secundaria.

Actualmente, en Catalunya y en España esta formación se realiza dentro de la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica, en el caso de los estudios de Maestro, y en el curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) o en el más reciente de Calificación Pedagógica (CCP) para la formación del profesorado de enseñanza secundaria y bachillerato. Dejaré el caso de la formación de los maestros y maestras porque, dada su formación generalista, su problemática es mucho más compleja y me centraré fundamentalmente en el profesorado de secundaria.

**¿Qué sabemos sobre la formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico, de la arqueología y, en general de la historia?**

La pregunta tiene una respuesta breve: nada o casi nada. En primer lugar, porque aún existe poca investigación sobre los contenidos y los aprendizajes de la actual formación inicial del profesorado de historia. Y la poca que existe, no es demasiado alentadora. En segundo lugar, porque la formación inicial del profesorado de historia es en España, Francia, Italia y bastantes países

más, una formación de naturaleza disciplinar (los estudios de licenciatura), especializada en el dominio de los contenidos científicos, con poca, y escasa, proyección hacia la enseñanza salvando algunas honrosas excepciones.

La Universidad española, y por supuesto la catalana, sigue considerando aún que para enseñar en secundaria y bachillerato es suficiente con el dominio teórico y metodológico de un campo del saber. Ni la Universidad, ni por supuesto los legisladores, han ido hasta la fecha más allá de aceptar un pequeño complemento, considerado marginal, de formación pedagógica: el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) y, en algunos casos como el de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), el inicio de un curso de postgraduación de un año de duración: el Curso de Calificación Pedagógica.

Lo poco que se ha investigado (véanse, por ejemplo, los trabajos de Pagès, 1997; Vera, 1997; García Y Pagès, 1999; Alonso y García, 2000) sobre la formación inicial del profesorado de historia, y sobre el CAP más concretamente, no ofrece, como ya he insinuado, un panorama demasiado alentador. Básicamente, por dos razones: a) porque una gran mayoría del alumnado que se matricula a estos cursos los considera como un trámite necesario para poder opositar y no como un curso de formación; y b) porque su duración es tan corta que difícilmente se puede ir más allá de provocar la duda en las concepciones que este alumnado tiene sobre la enseñanza de la historia.

## **LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTORICO Y DE LA HISTORIA**

Sin embargo, algo se ha avanzado desde que algunas universidades han integrado el CAP en las Facultades de Ciencias de la Educación y han responsabilizado a los Departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales de la formación en este ámbito.

Urge, en mi opinión, revisar en profundidad lo que se está haciendo y adecuar los planes de estudio de las titulaciones de historia también a la formación de los futuros profesores y profesoras. La complejidad de la tarea de enseñar, los retos a los que el profesorado ha de dar respuesta para conseguir que el alumnado quiera aprender también historia, exigen que esta formación no siga siendo considerado como anecdótica y marginal sino que tenga la misma consideración que cualquier otra formación profesional universitaria.

### **¿En qué consiste la profesión de profesor o profesora de historia?**

¿Qué aspectos definen al colectivo de profesores y profesoras de historia y nos permiten hablar de las características de su identidad profesional?, ¿Qué aspectos de esta identidad profesional deben ser contemplados en su formación inicial o deben ser modificados en el caso de que no se ajusten a los requisitos o a las demandas de la enseñanza de la historia?

En la literatura, y en la investigación, producida a lo largo de los años noventa encontramos información suficiente para intentar una aproximación al perfil del

profesorado de historia. Esta aproximación puede constituir una de las bases para la elaboración de los planes de estudio de su formación inicial.

Una parte de esta literatura está dedicada a averiguar y analizar la concepción que el profesorado de historia tiene de sí mismo como profesor o profesora a través de sus propias definiciones, de su pensamiento, o a través de su práctica. Veamos algunos ejemplos.

En Francia, Lautier (1997) intentó indagar estas características a través de una serie de encuestas entre el profesorado de historia de los *lycées*. Estas fueron las conclusiones:

“D’une enquête à l’autre –de 1988 a 1996-, les enseignants se définissent fermement par un rapport à la discipline qui se décline sur trois axes: la rigueur d’une histoire explicative, la finalité éducative de l’histoire enseignée, la nature particulière de la relation que tout individu entretient avec la “Grande Histoire”, celle dont nous sommes tous les acteurs. Ils n’envisagent pas spontanément la place d’une pédagogie de l’histoire, mais, s’ils sont sollicités sur cette question, c’est le recours aux documents qui sert de point de repère unificateur” (p. 131).

La identificación del colectivo profesional con la propia historia es una consecuencia de su formación universitaria. En cambio, las finalidades educativas se vinculan a una tradición pedagógica muy arraigada en una escuela laica y republicana como la francesa, y se han ido formando a lo

largo de todo el proceso de formación de los profesores y de su propia vida profesional (“la formation civique de l’histoire est complètement intégrée dans la représentation, elle fait partie de l’enseignement de l’histoire”, p. 131). También la relación de las personas con la historia forma parte de esta tradición (“les professeurs d’histoire rappellent qu’il est important pour chacun de pouvoir se situer, se connaître en s’inscrivant dans un passé commun. Et, dans de rapport intime, ils englobent, pour la plupart, leurs partenaires, les élèves à qui ils désirent communiquer ce sentiment d’appartenance” (p. 132). La nula o escasa preocupación por su formación pedagógica es una consecuencia de la formación universitaria recibida, formación que, como es sabido, los prepara como historiadores y no como profesores de historia.

A pesar de participar de unos elementos de identificación comunes, los profesores y profesoras de historia franceses manifiestan una gran diversidad de opiniones en torno a la enseñanza de la historia e intervienen en la práctica de distintas maneras, por lo que sería erróneo creer que constituyen un colectivo homogéneo más allá de su común identificación con la historia.

Deiana (1997), un profesor de historia italiano y un excelente didacta de la historia, inicia su propuesta para la renovación de la enseñanza de la historia con una introducción cuyo título es ya un indicador de la situación en la que se hallan los profesores de historia italianos y de muchos otros países europeos,

entre ellos España: “Misericordia e nobiltà” di un’esperienza di autoformazione”. En ella afirma que su libro nació “dal bisogno di ritrovare e ripensare, riproblematizzare e riconfermare ideali che mi hanno guidato nel fare l’insegnante di storia nella scuola pubblica, a partire dal fatto anomalo, ma tutto italiano che, come per tutti quelli che hanno scelto di fare il mestiere di insegnante, non ho mai avuto una formazione didattica adeguata a livelli istituzionale, semplicemente perché non è mai esistita e non esiste tuttora” (p. 11). En su opinión, la formación de un docente de historia no viene dada sino que ha de ser construida por las personas que quieren dedicarse a ella y, en consecuencia, enseñada.

“Ma la nuova professione docente non è data: essa va costruita, a partire dalla propria soggettività, su basi solide: quelle culturali e disciplinari (statuto epistemologico e risultati della ricerca storica), quelle didattiche (metodi e procedure della storia insegnata e appresa) e quelle etico-sociali (natura pubblica e funzione civile della formazione). Esso devono costituire i nuclei forti del bagaglio professionale dell’insegnante di storia, che de essere sempre più un ricercatore e uno sperimentatore per far uscire il suo insegnamento dallo “stato di minorità”, rivendicando una scuola pubblica che consenta il recupero della memoria storica, per vivere consapevolmente il proprio tempo, per muoversi autonomamente nell’arena del presente, del presente come storia” (p. 15).

La reflexión de Deiana es una consecuencia de su propia trayectoria

## ***LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTORICO Y DE LA HISTORIA***

profesional y es compartida por otras personas y otros colectivos, si bien es una posición minoritaria tanto en Italia como en Francia y en España.

Estos dos ejemplos ilustran la situación de la formación inicial del profesorado de historia, y sus consecuencias en la imagen o representación que tienen los profesores de la profesión de enseñar. Se identifican básicamente con la disciplina no con la tarea, no parece que posean al inicio de la profesión, sea cual sea su especialidad inicial, una conciencia sobre su rol como profesor y en bastantes casos existe un cierto desprecio por todo lo que tenga relación con este rol y con la didáctica y la pedagogía. Sólo en la práctica, a veces después de muchos años, el profesor o la profesora toma conciencia de sus déficits profesionales.

¿Significa esto que la Universidad no es consciente, no ha sido consciente, que una parte de su alumnado de historia se podría dedicar a la docencia? No lo creo. En mi opinión, es la manifestación de una creencia muy generalizada en el mundo universitario que piensa que la enseñanza consiste en transmitir sin más los conocimientos que el profesor posee. En consecuencia, la formación universitaria de los futuros profesores ha de basarse exclusivamente en los saberes propios de la disciplina o disciplinas en las que el futuro profesor se forma.

Ello puede explicar, por ejemplo, que nadie discuta cuál es la finalidad de la tarea del profesor de historia: conseguir que su alumnado aprenda historia. O,

también, que exista cierto consenso sobre la finalidad de la preparación de este profesorado: enseñarle a enseñar historia para conseguir que su alumnado aprenda. Las dos finalidades están formuladas en términos muy simples y, aparentemente, son fáciles de conseguir. Sin embargo, en la práctica son mucho más complejas y problemáticas de lo que su simple formulación aparenta.

### **¿En qué consiste enseñar historia?, ¿qué ha de saber y de saber hacer un profesor o una profesora de historia en la enseñanza?**

Existen muchas propuestas sobre lo que ha de saber y de saber hacer un profesor para enseñar historia. Cualquier obra de Didáctica de la Historia es, en sí misma, una propuesta de plan de estudios para la formación inicial y continua de este profesorado. Veamos algunas declaraciones sobre esta formación extraídas de obras dedicadas a la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales procedentes del mundo anglosajón y de Italia.

Según Pendry (1998), por ejemplo, los profesores y profesoras de historia han de estar preparados para “motivar, entusiasmar y estimular el aprendizaje de los más jóvenes a través del conocimiento de su disciplina, de su compromiso con la gente joven y de sus habilidades para desplegar una variedad de recursos y estrategias de enseñanza y aprendizaje; (...) controlar las clases de

adolescentes y pronunciarse sobre las demandas del curriculum nacional. (...) ofrecer soportes de aprendizaje estructurados para los aprendices que tienen problemas de aprendizaje, y estimular y ampliar el pensamiento de los excepcionalmente capacitados. (...) pensar de manera imaginativa y creativa sobre su disciplina y desarrollar nuevas aproximaciones a la enseñanza para garantizar que las escuelas sean innovadoras y exitosas" (p. 17, trad. del inglés).

Para Haydn, Arhur i Hunt (1997, 3), "Acquiring expertise and teaching proficiency is not just a matter of being instructed into a body of professional knowledge, it requires the application of personal qualities, such as perseverance, resilience, initiative, determination and, perhaps above all, a willingness to learn. In addition to the obvious attributes of professional integrity, reliability, conscientiousness and commitment to the welfare of the pupils in your care, you will need to exercise qualities of adaptability, tact, and a willingness to make the best of whatever situation and circumstances you find yourself in".

Estos mismos autores entienden que la formación de un profesor o una profesora de historia ha de basarse en los siguientes aspectos:

- "There is more to teaching history than simply possessing expert levels of subject knowledge".
- "It is helpful for both teacher and pupils to have an understanding of history as a discipline, as well as a body of knowledge".

- "There are differing views on why and how history should be taught to children".
- "It is helpful to know something about how children learn".
- "An important element of preparing to become a history teacher is the attempt to bring together theory and practice".
- "It is helpful if pupils can be engaged in the process of learning" (p. 6 a 8).

Por su parte, Wilson y Williamson (1996), después de analizar su experiencia en la formación inicial de los profesores de historia y ciencias sociales, proponen unos cursos basados en los siguientes componentes (p. 299).:

1. In-depth examinations of four critical events in U.S. history that included writing analytical essays about each event
2. Analysis of "cases" of teaching history and the social studies
3. Analysis of key documents in the movement to reform history and social studies teaching
4. Writing case studies of students in secondary history and social studies classes
5. Development of a curriculum
6. Observations of, participation in, and writing about secondary history and social studies classrooms

Neri (1998), profesor de historia de la escuela media italiana, concluye su obra

## *LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTORICO Y DE LA HISTORIA*

sobre Didáctica de la Historia señalando la formación del profesorado como uno de los problemas para la innovación de la enseñanza. Afirma que la formación del profesorado de la escuela media italiana “non può, in nessun modo, essere esclusivamente di tipo disciplinare: conoscere la storia a fondo, persino essere uno storico, non significa essere in grado di diventare neppure un mediocre insegnante di storia” (p. 135). En su opinión, “siano necessarie, e non solo per gli insegnanti di lettere, lauree didattiche, in cui accanto alle competenze disciplinari, trovino ampio spazio materie quali la psicologia dell’età evolutiva, la pedagogia, la didattica (generale e delle singole discipline). (...) Il percorso formativo dovrebbe proseguire con un tirocinio strutturato, che non consista semplicemente nel vedersi affidare una classe, ma in un anno di confronto continuo con i colleghi” (p. 135).

Mattozzi (1994) , por su parte, cree que “Agli insegnanti spetta la principale responsabilità nella formazione del sapere storico di base: la sua qualità, la sua profondità, la sua utilizzabilità, la sua struttura e la sua articolazione dipendono dagli atti e dai misfatti degli insegnanti. La trasmissione scolastica comporta decidere cosa trasmettere, con quali mezzi e in quali modi trasmettere, con quali mezzi e in quali modi facilitare la ricezione: chi prendere le decisioni è l’insegnante” (p. 8).

La Asociación de Grupos de Investigación sobre la Enseñanza de la Historia Clio’92 italiana, presidida por Mattozzi, dedica en el que puede ser

considerado su manifiesto fundacional – “Tesi sulla Didattica della Storia”- una de sus tesis a la formación inicial y continua del profesorado. Parte de la inexistencia de una formación específica como profesor o profesora de historia denunciando las consecuencias que de este hecho se derivan para la propia enseñanza de la historia: “la formazione professionale, nella maggioranza dei casi, avviene sul campo, indipendentemente da azioni controllate di ricerca e di sperimentazione assistite. Di conseguenza le modalità di insegnamento tradizionali, l’imitazione dei modelli vissuti come studenti, i prodotti dell’editoria scolastica sembrano continuare ad essere i riferimenti prevalenti dell’attuale alfabetizzazione professionale. Nel campo specifico della didattica della storia ci si risolve nel persistere di pratiche obsolete dal punto di vista culturale ed inefficaci da quello formativo” (p. 31).

En consecuencia con su análisis de la situación proponen que la formación inicial desarrolle un perfil profesional explícito para el profesorado de historia. Entienden los miembros de esta Asociación que una profesionalidad eficaz debería tener en cuenta las relaciones y las diferencias entre el saber experto y el saber escolar, las características peculiares de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la centralidad de la mediación didáctica como la actividad de construcción de itinerarios afectivamente y cognitivamente significativos:

- “la progettazione e la conduzione dei processi di insegnamento e di apprendimento;
- la cogestione dei processi formativi nel modulo/conseglio di classe;
- la relazione e la comunicazione con studenti e genitori;
- l’uso delle risorse formative del territorio;
- la valutazione degli esiti dei processi di insegnamento/apprendimento” (p. 32).

Así mismo, entienden que la nueva profesionalidad debería apoyarse o basarse en una concepción del profesor o la profesora como investigador. “Pensare la propria professionalità in una dimensione di ricerca significa dare ascolto e attenzione alle domande che l’esperienza quotidiana mette in gioco, privilegiare l’attenzione ai processi e alle interazioni con gli allievi, imparare a lavorare in una dimensione cooperativa con gli altri adulti che hanno in carico la formazione, saper trovare risorse utili per risolvere i problemi, considerare la memoria dei percorsi sperimentati come elemento fondamentale per la valorizzazione della professionalità” (p. 32).

En síntesis, el nuevo profesor o profesora que saldría de su propuesta debería ser capaz de:

1. “leggere le situazioni e mettersi in relazione con le domande dei soggetti e dei contesti nei quali si opera;
2. elaborare e sperimentare percorsi e materiali tarati su tale domande;
3. mantenere un riferimento costante con i risultati della ricerca scientifica e didattica;
4. analizzare e valutare i processi di insegnamento/apprendimento;
5. documentare e comunicare i risultati del proprio lavoro didattico” (p. 32/33).

En Francia, la formación del profesorado de historia la han asumido actualmente las IUFM y se realiza en dos cursos que Lautier (1997) caracteriza de la siguiente manera:

“La compétence disciplinaire est donnée par la préparation aux concours en première année, tandis qu’en deuxième année, les stages en responsabilité et la réalisation d’un mémoire professionnel assurent une compétence dans la mise en oeuvre des procédures de transmission et d’acquisition des connaissances” (p. 134).

“C’est au cours de la deuxième année de formation dans les IUFM et dans les stages que les occasions de confronter la théorie et la pratique cristallisent les premières conduites d’enseignement. Les mémoires professionnels, préparés au cours de cette deuxième année de formation, sont amenés à jouer un rôle important dans l’initiation aux pratiques de préparation des séquences d’enseignement. L’influence des équipes d’encadrement peut être déterminante pour assurer la transition entre la formation initiale et les savoirs. Dès la



**LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO  
HISTORICO Y DE LA HISTORIA**

prise en responsabilité des classes, les principaux ingrédients d'une culture d'enseignement sont en place; ils ne pourront que s'affiner ou se diversifier au cours des expériences et des formations ultérieures" (p. 137).

También en España, la formación inicial del profesorado de historia y de Ciencias Sociales ha sido objeto de preocupación, y de investigación, por parte de colectivos y de profesores dedicados fundamentalmente a la Didáctica de las Ciencias Sociales. En Seminarios anteriores se ha contado con la presencia de destacados expertos en el tema como Joan Santacana o Xavier Hernández, y se han presentado experiencias valiosas de formación del profesorado promovidas desde la Universidad. Sin embargo, el interés se ha focalizado más en la arqueología –no podía ser de otra manera en unas Jornadas dedicadas a la arqueología y la enseñanza- que en la preparación global del profesorado para enseñar historia.

En mi opinión, la formación del profesorado para la enseñanza de la arqueología y del patrimonio histórico no puede ni debe desvincularse de la formación general que ha de recibir el profesorado de historia al margen del campo en el que se haya especializado durante sus estudios universitarios. Es preciso recordar que en la enseñanza no universitaria el profesorado de historia ha de enseñar contenidos de todas las etapas de la historia y, aún, de otras disciplinas sociales. Ciertamente, la arqueología dispone de unas teorías, unos conceptos y unos métodos propios de su manera de acercarse a su

objeto de estudio y de investigarlo. También la enseñanza tiene sus teorías, sus conceptos y sus propios métodos como actividad y como campo de investigación. La Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales se ocupa fundamentalmente de este campo e intenta investigar, entre otras cosas, las relaciones entre los saberes del profesorado y aquellos que deben aprender los alumnos y alumnas. En los últimos años la reflexión y la investigación sobre la formación inicial del profesorado ha experimentado un crecimiento importante que ha de permitir, sin duda, poder elaborar unas propuestas de formación y unos planes de estudio que salven el abismo actual entre la formación recibida por los futuros profesores y aquella que necesitarán para enseñar (véanse al respecto los trabajos publicados en Pagès, Estepa y Travé, 2000).

**¿En qué contenidos debería basarse la formación del profesorado de historia?,  
¿cómo debería realizarse?**

En mi opinión, y en la situación actual, creo que la formación inicial del profesorado para la enseñanza de la historia debería orientarse hacia su preparación para ejercer la transposición, o la mediación, didáctica tanto del saber como del saber hacer. Y ello debería hacerse simultaneando:

- la reflexión sobre la conversión del saber sabio en saber escolar,
- el análisis y la valoración de las propuestas didácticas y de los materiales curriculares producidos para la enseñanza, y
- el análisis y la intervención en las prácticas de enseñanza.

Tal vez de esta manera, podría superarse el abismo que aún caracteriza el tipo de reflexiones que hacen algunos historiadores cuando se refieren a la enseñanza de la historia del que realizan algunos didactas o algunos profesores. En palabras de Brusa (1999, 67):

“Il ragionamento che fanno gli storici è il seguente: la storia è fatta di queste cose... tra cui si sono questi aspetti imprescindibili: allora, se vuoi sapere la storia, sono questi che devi imparare. Questo però è un ragionamento giusto, dico io, se vuoi fare lo storico. Invece il ragionamento che fa, o che secondo me dovrebbe fare il docente, è un altro, poiché egli si trova di fronte un ragazzo che non deve fare lo storico, bensì imparare ad utilizzare le conoscenze

storiche per arrangiarsi nel mondo cointemporaneo, cioè per vivere nel suo mondo”.

El dominio o la competencia en la transposición o la mediación didáctica, debería permitir al profesorado plantear la relación entre el saber histórico y el estudiante en función del valor educativo que otorgue al conocimiento histórico escolar. Y teniendo en cuenta el contexto, debería poder crear situaciones de comunicación en el aula - espacio privilegiado de la enseñanza y el aprendizaje- para conseguir que el aprendiz pueda construir conocimientos, habilidades y actitudes gracias al dominio del saber histórico.

Uno de los aspectos importantes en una formación inicial de estas características debería ser la utilización didáctica de las fuentes y de los documentos históricos tanto en el aula como en museos, yacimientos, etc... Es un aspecto fundamental para enseñar historia de otra manera, para enseñar una historia que no se limite a transmitir información por la vía del profesor o del libro de texto. Es cierto que los futuros profesores han recibido ya una formación metodológica muy relacionada con el uso de las fuentes en la investigación histórica. Ahora se trataría de saber utilizar este conocimiento y adaptarlo a unas funciones educativas distintas de las de la investigación.

Como señala Stouder (1999, 7) en relación con los *collèges* franceses “L’enseignement de l’histoire ne se conçoit plus sans études de documents. En mettant les élèves en contact avec

## LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTORICO Y DE LA HISTORIA

des documents, il s'agit à la fois de les introduire à la construction d'un savoir et de favoriser l'appropriation des connaissances. Une telle démarche suppose de privilégier un petit nombre de sources choisies pour leur intérêt scientifique et leur pertinence pédagogique”.

No se trata de que el futuro profesorado aprenda como enseñar el oficio de historiador o de arqueólogo a los jóvenes estudiantes, sino de que aprenda como enseñarles a construir conocimientos históricos relevantes y a respetar y defender el patrimonio histórico. Dorel-Férré, F. Picot y C. Picot (1998), en su trabajo sobre la enseñanza de la historia en las escuelas, se preguntan si es posible transferir el oficio de historiador a las mismas y afirman:

“Non. C'est un abus que de l'affirmer, et c'est pédagogiquement impossible car l'historien travaille à partir de repères établis, d'un bagage scientifique, alors que l'enfant doit se constituer ses propres repères et organiser son savoir. Par contre, quelques-unes des méthodes de l'historien nous sont utiles comme la lecture du document et le récit” (p. 7).

La importancia que el currículo de la LOGSE otorga a los procedimientos permite, como ya señaló Santacana (1996) en el primer seminario, realizar una enseñanza de la historia, de la arqueología, mucho más acorde con las necesidades formativas del alumnado de la escuela obligatoria y, en consecuencia, permite una formación del

profesorado mucho más cercana a su propia formación disciplinar.

Las experiencias que en los últimos años se han realizado al respecto – algunas de las cuales han sido recogidas en las Actas de los dos seminarios anteriores- y las propuestas realizadas, entre muchos otros, por Pagès y Santisteban (1994), Bardavio (1996), Santacana y Hernández (1999), junto con las aportaciones realizadas desde museos, yacimientos, etc... pueden permitir ya un diseño de lo que debería ser la formación del profesorado de historia para enseñar el patrimonio histórico, arqueología y, en definitiva, historia a los niños y niñas, a los jóvenes del siglo XXI. Pueden ser un primer paso para que los estudiantes universitarios de historia empiecen a averiguar en qué consiste la profesión de profesor o profesora de historia. Sin embargo, hay que seguir esperando que en un futuro no muy lejano esta formación tenga la consideración que se merece y sea una formación *ad hoc*.

### Bibliografía

- ALONSO, J. y GARCIA, T. (2000). “Análisis de un modelo de formación inicial del profesorado de educación secundaria: el CAP en la Universidad de La Rioja”. En PAGÈS, J., ESTEPA, J y /TRAVÉ, G. (eds.) (2000): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva: 451-458

- ASOCIAZIONE DI GRUPPI DE RICERCA SULL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA CLIO'92 (2000). "Tesi sulla Didattica della Storia". *I Quaderni di Clio '92* 1: 11-34
- BARDAVIO, A. (1996). "L'ús de fonts materials en ciències socials". En ITURRATE, G. et al.: *Les fonts en les ciències socials*. Barcelona. Graó: 65-109
- BRUSA, A. (1999). "Il nuovo curriculo di storia". Ministero Pubblica Istruzione: "... non è più la stessa storia"... Modena: 65-78
- DEIANA, G. (1997). *Io penso che la storia ti piace. Proposte per la didattica della storia nella scuola che si rinnova*. Edizioni Unicopli.
- DOREL-FÉRRÉ, G., PICOT, F. y PICOT, C. (1998). *Les chemins de l'histoire à l'école. Histoire cycle 3*. Paris. Magnard.
- GARCIA, T. y PAGÈS, J. (1999): "La formación en didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP". *Contextos Educativos*, vol. 2. Universidad de La Rioja, 53-70
- HAYDN, T., ARTHUR, J. y HUNT, M. (1997): *Learnig to Teach History in the Secondary School. A Companion to School Experience*. London/New York. Routledge.
- LAUTIER, N. (1997) *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris. Armand Colin
- MATTOZZI, I. (1994). "La trasmissione del sapere storico. Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività". En GUERRA, E./MATTOZZI, I. (a cura di): *Insegnanti di storia*. Bologna. Clueb: 7-22
- NERI, R. (1998). *Insegnare la storia nella scuola media: una proposta*. Firenze. La Nuova Italia
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1994). "Elements per a un ensenyament renovat de les ciències socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història". *I Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat*. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat: 109-165
- PAGÈS, J. (1997). "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales". En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (ed.): *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada: 49-86
- PAGÈS, J., ESTEPA, J. y TRAVÉ, G. (eds.) (2000): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- SANTACANA, J. (1996). "La interrelació entre docència i investigació en arqueologia". En GONZÁLEZ MARCÉN, P. (ed.): *Arqueologia i ensenyament*. Actes del Seminari Arqueologia i ensenyament. Treballs d'Arqueologia 4. Bellaterra. UAB, 8-37
- SANTACANA, J. y HERNÁNDEZ, X. (1999). *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria*. Lleida. Milenio
- STOUDER, P. (1999). *Enseigner l'Histoire au Collège avec les Documents Patrimoniaux*. 2 tomes. Paris. Armand Colin.

**LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO  
HISTORICO Y DE LA HISTORIA**

VERA, I. (1997). "La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales de enseñanza secundaria: análisis crítico de sus perspectivas y de su realidad". En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (ed.): *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada: 107-115

WILSON, S. M. y WILLIAMSON MCDIARMID (1996). "Something old,something new: what so social studies teachers need to know?". En MURRAY, F. B. (ed.): *The Teacher Educator's Handbook. Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers: 295-319