
III. ARTÍCULOS

Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales¹

Joan Pagès Blanch²

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre las relaciones entre la investigación y las prácticas docentes en historia. Se parte de la constatación de la poca utilidad del conocimiento histórico para los jóvenes que se atribuye a la existencia de unas prácticas rutinarias y poco relacionadas con los problemas de la vida. Esta situación se debe en gran parte a la poca utilización de los resultados de la investigación para comprender las prácticas y para cambiarlas. El artículo se divide en tres apartados: 1) investigar para formar social y cívicamente a los y a las jóvenes, 2) algunos problemas teóricos y metodológicos de la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales y 3) la investigación y la formación del profesorado en el cual se destaca la responsabilidad de la didáctica y de los didactas en la situación descrita.

¹ Este artículo se basa en la conferencia que con el título *de Investigar para formar social y cívicamente a los y a las jóvenes. Problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales*, leí en las II Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia y XI Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Salta, 17-20 de noviembre de 2010.

² Didáctica de la historia y de las ciencias sociales (Universidad Autónoma de Barcelona) Coordinador de GREDICS (Grup de Recerca en didáctica de les ciències socials)

Abstract

In this article we reflect on the relationships between the researches and the history teaching practices. We note that the formal and routine teaching practices which are few connected with the life problems contribute to the fact that young think that history knowledge is unhelpful. This situation is because research conclusions are underutilized to understand the teaching practice and to change them. This report is divided in three parts: (1) the research about the teaching civics and social thinking to the young, (2) some theorist and methodological problems to research in history and social studies education, and (3) the relationship between the research, the teacher education and the situation we have mentioned before.

“La reflexión cobra especial importancia en la enseñanza de los estudios sociales, porque, sin ella, estas enseñanzas pueden degenerar fácilmente en poco más que la memorización de la información que los estudiantes perciben como irrelevante para sus vidas”.

THORTON, S. J. (1994): “Perspectives on Reflective Practice in Social Studies Education”. IN WAYNE ROSS, E. (ed.): *Reflective Practice in Social Studies*. National Council for the Social Studies. Bulletin number 88

¿Cuál es mi intención al reflexionar sobre la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales, sobre algunos de sus problemas teóricos y de método dentro de una concepción que vincula la investigación a la formación social y ciudadana de los y de las jóvenes?

Fundamentalmente exponer algunas de mis inquietudes en este campo ante el poco impacto que suelen tener los resultados de nuestras investigaciones a la hora de cambiar las prácticas. Pero también algunas de las conclusiones a las que nos conducen los resultados de las investigaciones y que, en mi opinión, podrían facilitar la innovación y el cambio

de las prácticas. Y como que no creo que el problema esté en la práctica ni en los docentes, intentaré reflexionar en voz alta sobre algunos de los problemas de la propia investigación y de quiénes nos dedicamos a ella.

Centraré el artículo en tres apartados. En primer lugar, haré una breve reflexión en torno a la necesidad de una investigación centrada en la formación social y ciudadana de los jóvenes. En segundo lugar, plantearé algunos problemas teóricos y metodológicos de la investigación en Didáctica de la historia y de las ciencias sociales y, también, algunas de sus principales características y, finalmente, concluiré con unas breves reflexiones sobre las relaciones entre la investigación y la formación del profesorado.

1. Investigar para formar social y cívicamente a los y a las jóvenes.

¿Formamos socialmente a nuestros jóvenes para que se ubiquen en el mundo y sean capaces de transferir el conocimiento histórico a su realidad? Probablemente, no. Voy a citar un ejemplo que me parece especialmente relevante en un tiempo que en el viejo occidente vemos brotar *Tea Partys*, nuevas modalidades de fascismos, de integrismos y de fundamentalismos de todo tipo que buscan en las personas débiles, marginadas, diferentes, el chivo expiatorio de una crisis económica provocada, como siempre, por los fuertes, por los poderosos. De una época en la que no hay más responsables de lo que ocurre en el mundo que *los mercados*. Howard Gardner (2000) escribió hace unos años:

«(...) Me gustaría que todo el mundo comprendiera la cadena de sucesos que recibe el nombre de Holocausto: la matanza sistemática de judíos y de otros grupos por los nazis antes de la Segunda Guerra Mundial y, sobre todo, durante la misma. Aunque este acontecimiento tiene una significación personal porque mi familia vino de Alemania y varios de sus miembros fueron víctimas del Holocausto, creo que todo el mundo debe comprender lo que el ser humano es capaz de hacer, a veces en secreto, a veces

con orgullo. Y aunque, más que nada, el Holocausto es un caso de maldad humana sin precedentes, incluso en un capítulo tan nefasto de nuestra historia se encuentran, aquí y allá, episodios esporádicos de bondad y heroísmo.» (p. 18)

«Se podría pensar que la comprensión de unos temas tan conocidos ya debe de estar bastante extendida. (...) En cuanto al Holocausto, cerca de una tercera parte de los estudiantes suecos de secundaria cree que el mismo no tuvo lugar. También encontramos un escepticismo comparable (si no una negación rotunda) en varios grupos de Estados Unidos: el 20% de los estadounidenses admite desconocer lo que ocurrió en el Holocausto y el 70% desearía tener más información al respecto. Robert Simon, que enseña filosofía en la Universidad de Hamilton, explica que entre un 10 y un 20% de sus estudiantes estadounidenses es incapaz de decir que el intento nazi de genocidio estaba mal.» (p. 19)

¿Por qué ocurre esto?, ¿por qué aún hoy hay personas que no saben que supuso el Holocausto, que no utilizan la historia para comprender los problemas de su mundo? En la literatura actual encontramos muchos autores preocupados por este hecho. Es habitual encontrar trabajos, reflexiones e investigaciones que denuncian el abismo, el divorcio, entre la historia escolar y la vida y sus problemas (por ejemplo, Tutiaux-Guillon y Mousseau, 1998). O que denuncian un uso espurio del saber histórico para justificar determinadas situaciones del presente o determinados valores hegemónicos.

¿Por qué los saberes sociales e históricos impactan tan poco en las conciencias de los jóvenes estudiantes y de la ciudadanía en general?, ¿por qué, a pesar de las declaraciones de intenciones que presiden todos los currículos y todos los cambios curriculares chocan contra una realidad que parece que se niega a cambiar?, ¿por qué los resultados de las investigaciones no presiden los cambios de aquellas prácticas que no generan aprendizajes? Probablemente porque entre las intenciones y su desarrollo existe un abismo insalvable que afecta tanto al contenido que se enseña en las aulas como al profesorado que lo enseña. Jelin y Lorenz (2004: 2-3), por ejemplo, avanzan una posible respuesta: “Histórica-

mente, las políticas estatales tendientes a homogeneizar a las sociedades en torno a elementos culturales comunes encontraron en la enseñanza de la Historia un vehículo para la definición de un modelo de Nación y de un arquetipo de ciudadano (encarnado, por ejemplo, en las virtudes de los próceres). A través de estas construcciones, un relato común a través del pasado nacional cobró las dimensiones de una clara apuesta al futuro”. A un determinado futuro que nunca se enseña a construir y a un presente que nunca se relaciona con el pasado objeto de estudio en las aulas. Unos “elementos culturales comunes” que esconden la diversidad, que niegan la interpretación y que son presentados como la consecuencia lógica y natural de una continuidad histórica entre **el** pasado, **el** presente y **el** futuro.

Esta historia común, este modelo de historia patria, nacional, conlleva, como es sabido y la investigación se ha encargado de demostrar, unos programas cargados de contenidos definidos por las autoridades políticas que casi nunca pueden terminarse y que el profesorado transmite con el apoyo de los libros de texto y el alumnado se limita a memorizar y repetir. Supone una determinada selección de los hechos históricos a enseñar, siempre de naturaleza política y una periodización basada en una cronología lineal también centrada en períodos políticos. En las clases no hay tiempo para el pensamiento, para la reflexión y el análisis crítico, para la emisión de juicios morales basados en argumentos. Los y las jóvenes no desarrollan su pensamiento histórico, no forman su consciencia histórica crítica y ni siquiera relacionan lo que pasó con lo que está pasando o lo que podría pasar en el futuro. Simplemente, no creen que entre lo que estudian y lo que viven exista ninguna relación. Ni creen que pueda existir (Baiesi/Guerra, 1997).

La historia y las ciencias sociales que se programan, que se publican en los libros de texto y que se enseñan siguen siendo un instrumento de gran utilidad para "adormecer" las conciencias de los y de las jóvenes.

Mientras que en las aulas sigan predominando los métodos transmisivos, centrados en el profesorado y en la pasividad del alumnado, será

difícil que los y las jóvenes aprendan a ubicarse ante hechos como el Holocausto y a denunciarlos, que relacionen las crisis económicas que periódicamente afectan el mundo con las crisis del pasado, que aprendan a participar en la construcción de su mundo y a defender la democracia y la justicia social.

La investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales nos indica que los y las estudiantes aprenden más y mejor cuando son activos y creativos en su aprendizaje y no pasivos, cuando se les propone ejercer su juicio crítico y no simplemente memorizar información factual, cuando los contenidos se refieren a la vida y se presentan como problemas de hombres y mujeres del presente, del pasado y del futuro. También nos indica que la clave está en el profesorado, en su formación y en su desarrollo profesional, en su dignificación profesional, en su autonomía, su capacidad crítica y creativa, en el trabajo cooperativo, en su capacidad para tomar decisiones sobre el por qué, el qué y el cómo enseñar y evaluar en el complejo mundo de la práctica.

Sabemos que la práctica sólo cambia cuando el profesorado quiere cambiarla, y no cuando lo prescribe el currículo o la investigación educativa. Sabemos que el alumnado aprende cuando activa procesos neuronales y no se limita a escuchar y repetir.

¿Cómo convertir la investigación educativa en didáctica de la historia y de las ciencias sociales en una de las herramientas útiles para el cambio de la práctica, para la innovación?, ¿qué hacer desde la formación del profesorado para que la investigación sea útil al profesorado para comprender lo que ocurre en la práctica y poder iniciar, si es su deseo, procesos de cambio y de innovación?

2. Algunos problemas teóricos y metodológicos

Mi intención inicial era presentar un estado del arte de la investigación actual para demostrar que se está investigando mucho y que se está investigando en muchos campos. Pero he optado por centrarme en

algunos aspectos del ámbito teórico y metodológico enmarcándolos dentro de un estado de la investigación que ya existe.

La investigación en didáctica de la historia nos informa de las cosas que van bien y de las que no van tan bien. Por ejemplo, Barton (2008) nos presenta un exhaustivo estado de la situación en la enseñanza de la historia en el mundo anglosajón que retrata un panorama optimista. Doussot (2011), en Francia, investiga para ilustrarnos sobre el valor educativo de los instrumentos gráficos en las clases de historia. Investigaciones recientes (por ejemplo, Funes, 2010, o Jara, 2010) ponen de relieve el valor de sus descubrimientos para enfocar de otra manera las prácticas docentes y la formación del profesorado de historia. El *Handbook* editado por Levstik y Tysson (2008) evidencia el dinamismo de la investigación en este campo. Pero prosiguen los problemas y los obstáculos para llegar a cambiar las prácticas. ¿Qué problemas?

El primer problema tiene relación con la utilidad de la investigación didáctica: ¿por qué y para qué se investiga?, ¿quién va a beneficiarse de esta investigación?, ¿a quién va dirigida? El segundo problema podríamos ubicarlo en el campo de los objetos de la investigación y, en parte, es una consecuencia directa del primer problema. Y finalmente, un tercer problema tiene relación con la metodología y con los métodos que se usan y la manera como se usan.

En mi opinión, en algunos países, la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales que se ha realizado y se está realizando está dirigida fundamentalmente a la academia, a los propios investigadores e investigadoras y tiene más relación con la promoción universitaria que con la comprensión de los problemas de la práctica y su utilización por el profesorado en sus aulas y en la formación del profesorado. Un ejemplo que ilustra esta situación es el complejo lenguaje que a menudo acompaña los resultados, los informes, de las investigaciones, lenguaje que se convierte en un obstáculo para el profesorado que podría utilizarlos. En consecuencia, el profesorado no los utiliza pues no le ayudan a comprender qué ocurre cuando enseña y cuando se aprende historia

ni le permite hallar vías alternativas a los problemas de sus prácticas. ¿Hacen falta ejemplos?

Otra evidencia de este desinterés, al menos relativo, de la investigación por los problemas de la práctica tiene relación con los ámbitos de investigación. En didáctica de la historia y de las ciencias sociales, una línea de investigación predominante es la que se dedica al análisis de la evolución de los currículos y de los contenidos de los libros de texto. Investigaciones muy interesantes sin duda y que dicen mucho de la procedencia de algunos investigadores pero bastante alejada de lo que ocurre cuando se enseña y se aprende historia y ciencias sociales en las aulas. Un ejemplo: sabemos mucho de los contenidos de los libros de texto –de lo que hay y de lo que no hay- sin embargo no existe –o es muy escasa- la investigación sobre los criterios por los que el profesorado elige un determinado texto y mucho menos aún sobre cómo lo utiliza en las aulas o como lo utilizan los alumnos y alumnas para aprender (Pagès, 2009).

Ciertamente, no hay que generalizar. Estoy señalando algunos problemas de la investigación que se relacionan con la propia conceptualización de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales y con su objeto de estudio. Si revisamos *Handbooks* como el de Shaver (1991) o el de Levstik y Tyson (2008), veremos que el panorama no es así, no es tan negro como lo acabo de pintar, pero...

Existen investigaciones muy útiles, pero tal vez poco conocidas. Y este es otro problema. Es necesario dar publicidad a aquellas investigaciones cuyo impacto pueda suponer cambios en la práctica. Por ejemplo, investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de conceptos históricos como la de Deleplace y Niclot (2005), sobre la memoria como la del francés Falaise (2009), o sobre las narrativas y la formación del pensamiento histórico como las del mexicano Plá (2005) por citar –y hay afor-

tunadamente muchísimos más en todos los países del mundo- de otras enfoques investigativos más centrados, a los problemas de la práctica³.

Por otro lado, en algunas investigaciones nos presentan posibles alternativas a algo tan complejo como el conocimiento de lo que ocurre en la práctica. Falaïse (2009: 71), por ejemplo, nos presenta en su reflexión algunos de los problemas metodológicos de la investigación que nos permitirán enlazar este punto con el siguiente. Es decir, los contenidos de la investigación con los métodos.

“El método de la entrevista siempre es muy rico en información. De entrada parece más fácil expresar las propias prácticas profesionales que escribirlas o enseñarlas. Esto reenvía a un tipo de comunicación aparentemente más cómodo y, en todos los casos, más claro: desde el momento en que se acepta el principio de contestar una entrevista, todo el mundo ha hecho una elección pedagógica y piensa que la puede defender. Así como nos fue difícil encontrar colegas dispuestos a contestar un cuestionario del INRP, aparentemente demasiado oficial, casi evaluador, sobre un tema tan minado y lleno de retos como éste [la enseñanza de la Shoah y de las guerras de descolonización, el genocidio armenio, la historia de la inmigración], las personas que aceptaron responder, manifestarse oralmente, no plantearon ningún problema particular, con una o dos excepciones. Este sesgo del método esta muy presente en la encuesta y hace falta recordarlo a lo largo de todo lo que se presenta aquí: los “hechos ordinarios” de la clase han estado siempre menos descritos que las prácticas excepcionales o marginales, las que rompen las rutinas o innovan. Somos conscientes que solamente hemos recogido testimonios de los y de las que se sentían dispuestos a dárnoslos. Tanto porque el tema les interesaba como porque trabajaban prioritariamente en él”.

³ En este sentido, los artículos de la revista Enseñanza de las Ciencias Sociales, una de las pocas revistas escritas en español dedicadas a la investigación, se han abierto al público gratuitamente en el web <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS>

Reseñas

En torno al tercer problema, la metodología y los métodos de la investigación, voy a analizarlo desde la óptica propuesta por Barton (2006) en una excelente obra editada por este autor y dedicada a la metodología de la investigación en didáctica de las ciencias sociales que, parcialmente, comparte algunos de los puntos de vista señalados por Falaise.

Barton (2006) empieza planteando la importancia de las finalidades y de los métodos de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. Señala que el fin más conocido de ésta es su contribución al conocimiento de la docencia y del aprendizaje. En su opinión, la investigación permite comprender bien cómo el alumnado piensa y aprende, cuáles son sus preocupaciones y sus inquietudes y los contextos en que sus ideas y actitudes se han desarrollado. También permite averiguar cómo el profesorado toma decisiones, cómo se construye el currículo escolar y se desarrolla en la práctica y en los textos.

La investigación tanto sobre el profesorado como sobre el alumnado permite ir más allá del “sentido común” ya que contribuye al conocimiento académico y ayuda a comprender mejor el pensamiento y la acción humana. Y, además, facilita conocimientos para aplicar tanto a las prácticas educativas como al diseño del currículo y a la elaboración de materiales curriculares.

Una finalidad muy importante de la investigación en didáctica de las ciencias sociales –y en general poco explorada– es que se puede utilizar el proceso de investigación para mejorar las experiencias educativas de aquellos con los que trabajamos a través, por ejemplo, de la investigación-acción. En su opinión, “ayudando al profesorado a llevar a término sus propios proyectos de investigación basados en la práctica, los académicos podrían ser capaces de influir en la escuela más directamente de lo que podrían hacer a través de estudios que derivaran únicamente de las preocupaciones de los investigadores e investigadoras”.

Barton sintetiza los objetivos de la investigación en didáctica de las ciencias sociales en cuatro ámbitos: mejorar la preparación del profesorado

rado, cambiar los métodos de intervención docente, influir en las políticas curriculares y ayudar a las comunidades. Afirma: “Algunas preguntas y constructos teóricos son más fructíferos que otros, algunos diseños consiguen sus objetivos mejor que otros y algunos instrumentos ofrecen unos datos más útiles que otros. (...) tener conocimiento de la gama de métodos a nuestro alcance debería permitirnos seleccionar de forma más efectiva aquellos que se ajustan a nuestras necesidades”. Sin embargo, la investigación en didáctica de las ciencias sociales no se caracteriza precisamente por fomentar el debate metodológico como pone de relieve analizando la producción que, al respecto se ha realizado en los Estados Unidos (los trabajos de Cornbleth del 86 y el de Shaver del 91). Su pregunta es clara: “¿por qué discutir sobre los métodos es tan raro?”.

La respuesta la atribuye a dos factores que comparto plenamente. El primero es “una acechante falta de confianza en nosotros mismos, un miedo de que estemos haciendo algo mal”. Ejemplifica inicialmente este miedo en el uso de la estadística y de las inferencias estadísticas. Pero lo hace extensivo a otros métodos al afirmar que “No hay formas correctas o incorrectas de entrevistar a los y a las participantes, observar las clases o diseñar encuestas; hay sólo modos más o menos fructíferos de hacerlo con unas poblaciones determinadas y para unos propósitos determinados”. La “incertidumbre intelectual” genera conformidad metodológica en todas y cada una de las perspectivas de investigación (las positivistas, las etnográficas, las fenomenológicas y las críticas). Pero, además, en las tradiciones interpretativas algunos investigadores e investigadoras hacen “afirmaciones de propiedad sobre métodos determinados” que, conjuntamente con la primera situación, cierran la posibilidad a abrir debates sobre métodos de investigación.

El segundo factor que ha impedido la discusión metodológica ha sido el debate entre lo “cuantitativo y lo cualitativo”. En su opinión este debate no siempre fue fructífero para la investigación en didáctica de las ciencias sociales. En las investigaciones que introduce se pone de relieve que “representar los datos cualitativos y cuantitativos como si fueran

Reseñas

mutuamente excluyentes (...) tiene poca visión de futuro”: “las entrevistas cognitivas pueden usarse para explorar la comprensión de los entrevistados acerca de las preguntas de la encuesta (y su respuesta a ellas) y por consiguiente la investigación cualitativa puede mejorar las medidas cuantitativas. (...) la validez de las encuestas cuantitativas internacionales se basa en apreciaciones de contexto que necesariamente derivan de información cualitativa”. En resumen, “la construcción de cualquier medida cuantitativa siempre depende de la investigación cualitativa (sea formal o informal), porque el contenido de estas medidas siempre deriva de conceptos que han sido expresados en términos verbales”.

Barton cree que evaluar este debate en términos de “erudición o moralidad verdadera” es improductivo: “Los que proponen investigación cuantitativa normalmente desestiman los estudios cualitativos por su falta de precisión, pero el hecho que tantos estudios cuantitativos hagan un mal uso de las inferencias estadísticas indica que los números no son ninguna garantía para la calidad académica. Los que abogan por la investigación cualitativa, por otro lado, a veces describen los estudios cuantitativos como inherentemente conservadores y represivos, como si existiesen solapara reforzar el *statu quo*; los estudios cuantitativos, a su vez, pueden ser descritos como fundamentalmente reflexivo, participativos e incluso, emancipadores”.

Es hora de pasar página y de abordar el debate sobre las aportaciones que ambas metodologías pueden hacer, y hacen, al conocimiento de lo que ocurre cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales e historia en las aulas.

El propio Barton (2008) ha puesto de relieve los puntos fuertes y los puntos débiles de la investigación y de sus métodos con su revisión de una de las líneas de investigación más potentes en los últimos tiempos: la que se refiere a las ideas del alumnado sobre la historia (Barton 2008). Es una línea en la que han participado investigadores de distinta procedencia, tanto del campo de la psicología como del de la didáctica de las

ciencias sociales y, además, es una investigación común a distintos países. Barton considera que las ideas de los estudiantes acerca de la historia se pueden clasificar en tres categorías: (1) la investigación sobre lo que los estudiantes saben acerca del pasado y cómo estructuran este conocimiento, (2) la investigación sobre la comprensión que tienen los estudiantes de las pruebas históricas y las explicaciones que dan a las acciones de las personas en el pasado, y (3) la investigación sobre los contextos sociales de las ideas de los estudiantes acerca de la historia.

La mayoría de investigaciones son estudios descriptivos que retratan las ideas de los estudiantes en un momento dado de su proceso de aprendizaje. Algunas, sin embargo, evalúan el impacto de la enseñanza a través del análisis de las prácticas docentes. Y de esto es de lo que ha de ocuparse la investigación en didáctica y de lo que hemos de preocuparnos en nuestra docencia.

Escribía con Henríquez (2004: 63) que “el conocimiento de las didácticas específicas, se nutre de los resultados de la investigación en contextos educativos en los que se enseñan y se aprenden unos determinados contenidos, y de la investigación en la formación del profesorado, es decir en los contextos en los que se enseña y se aprende a enseñar unos contenidos concretos, en nuestro caso la historia y las ciencias sociales. Los descubrimientos procedentes de estos dos campos han de redundar en unos mejores currículos de formación del profesorado y en el desarrollo de los profesores y, como consecuencia, en unos aprendizajes de los que se beneficiará la población infantil y juvenil escolarizada que es, en última instancia, la que realmente ocupa y preocupa a quienes hemos hecho de la educación, y en particular de la didáctica, nuestra profesión”.

Para que ello sea posible, hemos de intentar que la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales sea:

1. una investigación educativa, centrada en los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sociales e históricos o de

estrategias de enseñanza y aprendizaje relacionadas con ellos , una investigación que tiene poca relación con la investigación de la ciencia de referencia y con la didáctica general,

2. una investigación holística, centrada fundamentalmente en el análisis, la comprensión y la interpretación de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los protagonistas que participan en la práctica educativa: el alumnado, el profesorado y los contenidos o saberes escolares. Dar sentido a las relaciones entre los tres ejes del triángulo didáctico es uno de los objetivos de la investigación didáctica aunque no se debe descartar la investigación, más parcial sin duda, sobre cada uno de los tres ejes,
3. una investigación contextualizada tanto desde una perspectiva política –el contexto general- como desde una perspectiva social –el contexto en el que se produce la enseñanza y los aprendizajes,
4. una investigación que parte de los problemas de la práctica y se dirige a la transformación de las prácticas y, en consecuencia, una investigación que no puede hacerse al margen de quienes protagonizan la práctica,
5. una investigación que ilumine los cambios en la enseñanza y el aprendizaje tanto los generales como los concretos, es decir tanto los cambios curriculares –hasta hora casi nunca se han basado en el conocimiento aportado por la investigación didáctica- como los cambios de prácticas concretas (a partir de las aportaciones de los estudios de caso),
6. una investigación que necesita una información procedente de fuentes diferentes, de los protagonistas en primer lugar, pero también de las producciones de éstos, de observaciones participativas, de documentos de todo tipo,

7. una investigación que no pretenda prescribir sino orientar, inducir, señalar posibles vías, posibles itinerarios para el cambio de la práctica,
8. una investigación que debería realizarse de manera cooperativa tanto entre la universidad y el resto de docentes del sistema educativo como entre los docentes de cada centro.

Tal vez así, la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales se convertirá en una herramienta para la comprensión de las prácticas y para el cambio de las mismas. Y, a su vez, la historia se convertirá en una herramienta para que los y las jóvenes aprendan a pensar crítica y creativamente su mundo y quieran participar en él.

3. La investigación y el profesorado

“A la luz de los resultados del presente informe, debemos concluir que la percepción según la cual el profesorado muestra poco interés por la investigación en su dominio está mal fundamentada. Hemos constatado que una mayoría de los que respondieron la encuesta participa en actividades relacionadas con la investigación, consultando los resultados de investigaciones y que un buen número de ellos los utilizan en su práctica profesional. Por el contrario, algunos comentarios nos llevan a pensar que un buen número de profesores desconocen la verdadera naturaleza de la investigación. Una vez definido el término con precisión, las percepciones negativas parecen difuminarse. En este sentido, las universidades no deberían subestimar la aportación de la investigación en la educación preescolar y en la enseñanza primaria y secundaria. Los esfuerzos deberían redirigirse sobretudo hacia la vulgarización de la investigación para el beneficio del personal de estas etapas educativas puesto que existe una necesidad evidente en este campo” (Berubé, 2005).

Las palabras con las que Bérubé (2005) concluyó su informe sobre las relaciones entre la investigación educativa y su utilización por el profesorado

rado canadiense –quebequense– no son, lamentablemente, extrapolables a otras realidades educativas, pero sí sugieren, en mi opinión, algunas ideas que vale la pena considerar al menos desde la investigación en didáctica de la historia y las ciencias sociales. En primer lugar, “el desconocimiento de la verdadera naturaleza de la investigación” por parte de un “buen número de profesores”, desconocimiento que podría difuminarse cuando se define el término con precisión. En segundo lugar, la llamada a que la Universidad no subestime la aportación de la investigación en la educación preescolar y en la enseñanza primaria y secundaria. Y, en tercer lugar, la necesidad de pensar y hallar herramientas para dar a conocer nuestra investigación ya que es beneficiosa para el profesorado de estas etapas educativas. Ciertamente, la situación del Canadá francófono no es generalizable, pero ideas como las que contiene el informe final sí lo son.

¿Puede la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales convertirse en una herramienta útil para comprender las prácticas y su racionalidad y ayudar al profesorado a cambiarlas de manera realista y eficaz? Sin duda.

Para ello, habría que empezar, en mi opinión, repensando la formación inicial y continua del profesorado.

La formación inicial debería pivotar sobre los problemas de la práctica de enseñar que la investigación nos facilita y debería generar unas prácticas que fueran en ellas mismas educadoras de las propuestas de cambio sugeridas. O en otras palabras, en la formación inicial deberían hacerse visibles las propuestas de cambio a través del cambio de nuestras propias prácticas docentes. La didáctica no se predica, se practica. Y se practica, e investiga, también en la propia universidad o en los Institutos terciarios. Unos de los principales razones, en mi opinión, de que los resultados de las investigaciones no sean utilizados por el profesorado es que no son creíbles. El profesorado no ve la coherencia entre lo que los profesores universitarios decimos que hay que hacer y lo que realmente hacemos. Y este es un problema que hay que empezar a combatir desde la formación inicial, convirtiendo nuestras prácticas también en objeto de la investiga-

ción didáctica a través del análisis y de la comprensión de lo que ocurre cuando enseñamos didáctica de las ciencias sociales a unos jóvenes que quieren ser maestros pero que ya tienen unas representaciones de lo que significa enseñar que muchas veces desconocemos y que casi nunca hacemos emerger para estudiar sus orígenes y para que el alumnado las pueda contrastar con otras. O que, y esto es más grave, las reforzamos con nuestras propias prácticas en vez de intentar que las pongan en duda a través de métodos más participativos e interactivos, métodos que narramos pero que no siempre practicamos.

Y algo parecido en relación con la formación continuada de los docentes. El cambio de las prácticas docentes no ha sido nunca una consecuencia directa e inmediata del cambio curricular. Este no es el maná que cae del cielo y alimenta a las multitudes. Al contrario, el cambio curricular puede provocar más hambre, puede atrincherar al profesorado en sus aulas para hacer oídos sordos al bello canto de las sirenas anunciadoras de un nuevo currículo. Es, en buena parte, lo que está sucediendo en algunos países, entre ellos España, con el currículo por competencias. Cuando ya habían aprendido a programar según los principios del modelo curricular de la reforma LOGSE y sabían formular sus objetivos en términos de capacidades y los contenidos los clasificaban en conceptos, procedimientos, y actitudes y valores, ahora tienen que hacerlo en términos de competencias. En fin...

Y también sería hora, en mi opinión, de empezar a pensar en nuestra propia formación continuada, en la formación continuada del profesorado universitario y de los Institutos de formación para que aplique los descubrimientos de la investigación educativa a su propia práctica docente. Empecemos a aplicar con realismo las ideas de Donald Schon, en *El Profesional reflexivo* para que la reflexión y la investigación puedan contribuir a nuestro propio desarrollo como docentes y al desarrollo curricular. Y así, tal vez, se hagan visibles a quienes formamos maneras diferentes de pensar la práctica e intervenir en ella que les ayuden cuando se conviertan en prácticos a hacer frente a la complejidad de la enseñanza. No es fácil.

Ahora mismo se están poniendo en evidencia en España las dificultades para implementar Bolonia, es decir un cambio metodológico en la docencia superior. Las resistencias, directas o indirectas, implícitas o explícitas, al cambio de la práctica docente son enormes. Y no proceden de facultades de ciencias duras, se dan en ciencias de la educación o en historia, facultades en las que se supone que habitamos los que mejor entendemos de que va esto de la educación y del cambio social, de la investigación educativa y del compromiso social. Si nosotros no cambiamos, cómo vamos a pretender que cambien los jóvenes profesores o los ciudadanos y ciudadanas en general!

En cualquier caso tenemos delante un futuro esperanzador. La investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales, como en el resto de didácticas y la investigación educativa en general, tiene un largo camino por recorrer. Los problemas educativos no van a desaparecer sino, al contrario, aparecerán nuevos problemas, nuevos retos, que exigirán más y mejor investigación. Parece que estamos condenados – dichosamente condenados- a seguir debatiendo los resultados de nuestras investigaciones futuras. Parece que si reflexionamos sobre nuestros problemas y los compartimos avanzamos un poquito en el camino para que los y las jóvenes puedan ver en la historia la herramienta que les va a permitir participar en la construcción consciente de su futuro.

Referencias bibliográficas

- BAIESI, N./GUERRA, E. (1997): *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Bologna, Clueb,
- BARTON, Keith C. (2006): “Introduction”. BARTON, Keith C. (ed.) : *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. Information Age Publishing Inc., p. 1-11
- BARTON, K.C. (2008): “Research on students’ ideas about history”. LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook*

of Research in Social Studies Education. Routledge, New York/London. P. 239-258. Traducción al español: Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales nº 9, 2010, 97-113.

<http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362/257209>

BÉRUBÉ, Bruno (2005): L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire. Enquête réalisée dans le cadre du rapport annuel 2004-2005. Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite. Direction des études et de la recherche. Conseil supérieur de l'éducation. Québec.

DELEPLACE, M./NICLOT, D. (2005): L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquête au collège et au lycée. CRDP Champagne-Ardenne, Reims

DOUSSOT, S. (2011) : Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe. Presses Universitaires de Rennes

FALAIZE, Benoît (2009): "L'ensenyament de la Shoah davant d'altres temes controvertits a l'escola francesa: reptes pedagògics i de memòria". In PAGÈS, J./GONZÁLEZ, M. P. (coord.): Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes. Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 69-81- Trad. Joan Pagès

FUNES, A. G. (2010) : Significaciones sobre la enseñanza de la historia. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Tesis doctoral

GARDNER, H. (2000): La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Barcelona. Paidós

Reseñas

- HENRÍQUEZ, R./PAGÈS, J. (2004): "La investigación en didáctica de la historia". Educación XX1. Facultad de Educación. Universidad Nacional a distancia n° 7, 63-83
- JARA, M. A. (2010): Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. Departamento de Didáctica de la lengua, de la literatura y de las ciencias sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral
- JELIN, E./LORENZ, F. G.(2004). « Educación y memoria : entre el pasado, el deber y la posibilidad ». JELIN, E./LORENZ, F. G. (comps.): Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Buenos Aires, Siglo XXI,1-10
- LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): Handbook of Research in Social Studies Education. Routledge, New York/London.
- PAGÈS BLANCH, Joan (2009): "Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas". MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE: Textos escolares de historia y ciencias sociales. Seminario Internacional 2008. Santiago de Chile, 24-56
- PLÁ, S. (2005): Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. México D.F. Colegio Madrid/Plaza y Valdes
- SHAVER, J. P. (ed.) (1991): Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A project of the National Council for the Social Studies. New York. MacMillan
- TUTIAUX-GUILLON, N./MOUSSEAU, M.-J. (1998): Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne "Youth and history". París. Institut National de Recherche Pédagogique