

Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate

*Antoni Santisteban Fernández**

Con este artículo se pretende participar en un debate abierto sobre la situación de desconcierto, pero también de optimismo, que se vive en la actualidad en el campo de la investigación y de la enseñanza de las ciencias sociales. ¿Qué ha pasado en los últimos años en la investigación y en la enseñanza de la historia? ¿Cómo se refleja esta investigación en aspectos tan importantes como la formación del pensamiento histórico o el aprendizaje del tiempo? ¿Hacia dónde debería caminar la investigación de la didáctica de la historia? ¿Cómo debería afectar a la práctica de enseñanza de la historia en las aulas? No se pretende aquí dar respuesta a estas preguntas, sino aportar algunas ideas de futuro sobre hacia dónde debe dirigirse el debate, y también proponer algún instrumento y alguna idea para la investigación y para solucionar los problemas actuales.

1. LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y LA INVESTIGACIÓN

En una revisión de la investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales realizada hace más de veinte años, Brophy (1993) consideraba que esta investigación estaba en su infancia y que era necesario incidir en un mayor conocimiento, a partir de los estudios de caso y del pensamiento y la práctica del profesorado.

* Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Rovira y Virgili de Tarragona, España.

Por otro lado, Pagés (1997) afirmaba que la investigación educativa había dedicado poca atención a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales, de tal manera que se conocía muy poco de lo que pasa en las aulas. La investigación realizada – hasta la década de los 90 - ha sido mayoritariamente de carácter positivista y son necesarios más estudios de tipo cualitativo (Armento, 1991).

Si esta era la situación en cuanto a la didáctica de las ciencias sociales en general, por lo que respecta a la investigación específica de didáctica de la historia requiere una atención especial. Así, por ejemplo, la revolución tranquila anunciada por Armento (1991) era matizada en la misma obra por Downey y Levstik (1991) en su análisis específico para la didáctica de la historia. Estos autores consideran que las investigaciones que se habían realizado eran solamente descripciones de ejemplos prácticos o intentos poco útiles de prescripciones de una enseñanza más efectiva, que en pocas ocasiones se basan en evidencias sobre qué aprenden y cómo tiene lugar el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la revisión de las investigaciones realizadas hasta aquel momento nos llevan a considerar la necesidad de observar e interpretar más las prácticas y el papel del profesorado: “...ofrecen una visión optimista de los últimos hallazgos, señalan la necesidad de profundizar en los problemas de la práctica, y creen que en la

medida que éstos se den a conocer al profesorado, la investigación podrá convertirse en un instrumento al servicio de quienes quieran modificarla y transformarla” (Pagès, 1997, 210).

Las proyecciones optimistas de la década de los ochenta se han matizado necesariamente en la entrada del nuevo siglo: *“Hay ya algunos trabajos de investigación, es cierto, pero no existe un consenso suficiente sobre los puntos radicales (entiéndase este término en su sentido etimológico), fruto de una discusión teórica, sistemática y configurada”* (Prats, 2002, 82). En las últimas revisiones consultadas sobre la investigación en didáctica de la historia, los autores coinciden en que ha habido un gran crecimiento y una gran dispersión de temas y de conceptos, de perspectivas de estudio y de tipología de investigadores. De tal manera que en la actualidad sería necesaria una reflexión detenida de conjunto sobre la pertinencia conceptual y metodológica, y el peso de las aportaciones en la práctica educativa (Wilson, 2001; Laville, 2001).

Si nos centramos en algún aspecto específico, como es la investigación sobre el tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 1999; Santisteban, 1999), entonces la situación de crecimiento constante y de mejora general en el campo de la didáctica de la historia debe analizarse con más cuidado. En las revisiones sobre la

investigación en didáctica de la historia, por ejemplo, las referencias a la investigación sobre la enseñanza del tiempo histórico son mínimas. Otras temáticas, como la formación del pensamiento histórico, el aprendizaje de la historia a partir de las fuentes históricas (Gavaldà y Santisteban, 2002, 2003) o la explicación histórica, tampoco han tenido un tratamiento suficiente para superar los problemas tradicionales de la enseñanza de la historia, como el predominio de la memorización de los hechos, el uso de un tiempo lineal y único o la falta de interpretación del pasado por parte del alumnado.

Gerin-Grataloup y Tutiaux-Guillon (2001) repasan 15 años de investigaciones didácticas de historia y de geografía, a partir de los resultados de una encuesta realizada en los centros universitarios y de formación del profesorado, donde existían trabajos de investigación y publicaciones relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales. Realizan una clasificación de las temáticas investigadas que puede ser muy útil: a) objetos de enseñanza y, según el enfoque, los conceptos enseñados, que ponen el acento en la diversidad del saber de referencia; b) materiales curriculares y los diferentes lenguajes de comunicación de los instrumentos de enseñanza, por ejemplo las nuevas tecnologías; c) lenguaje, actividades y producción del alumnado, procedimientos, estrategias y habilidades de comunicación; d) problemáticas del proceso de

enseñanza y aprendizaje del conocimiento social; e) la adquisición del conocimiento y las representaciones sociales; f) el funcionamiento y la situación de las enseñanzas de las disciplinas en los centros escolares, así como el papel de las diferentes disciplinas en el currículum; g) la formación inicial y permanente del profesorado para la enseñanza de las ciencias sociales.

Los resultados de esta encuesta se consideran por parte de las mismas autoras incompletos e insuficientes, por ser una visión global de la investigación, pero consideran que es una aproximación o una orientación de la investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Francia en los últimos veinte años. Las conclusiones indican una gran variedad de temáticas y puntos de vista en la investigación, que dan lugar a un campo científico poco estructurado, pero señala también que existe un debate que facilita el avance científico: “*Nous sommes à un moment où la naissance d’une ‘communauté scientifique’ des didacticiens est possible et nécessaire*” (Gérin-Grataloup y Tutiaux-Guillon, 2001, 5).

En cuanto a la didáctica de la historia también existe una gran diversidad de investigaciones, que dificultan la construcción de una síntesis científica. Por ejemplo, Wilson (2001) en su trabajo sobre la investigación en didáctica de la historia en el *Handbook of*

Research on Teaching (American Educational Research Association), considera que la diversidad de perspectivas de análisis sobre la enseñanza de la historia da lugar a concepciones muy diversas sobre las finalidades de su estudio. Así, se hace difícil saber si los estudiantes comprenden o no la historia: “*When the meaning of history is so varied, it is difficult to synthesize across researchers claims that students understand or do not understand history*” (Wilson, 2001, 538)

Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia se pueden agrupar en dos grandes tipologías, una referida al aprendizaje histórico del alumnado y otra a la función social de la enseñanza de la historia (Laville, 2001). La primera incluiría tres grupos de investigaciones: a) sobre el proceso de aprendizaje de la historia; b) investigaciones sobre los resultados del aprendizaje de la historia; c) las representaciones de la historia. Y la segunda tipología recogería las investigaciones sobre: d) el análisis de programas y manuales escolares; b) la indagación sobre la conciencia histórica.

Para la descripción de los apartados anteriores tomamos como base conjuntamente la propuesta de Laville (2001) y el trabajo de Wilson (2001), así como otros trabajos que aparecen citados en el texto de cada apartado.

1.1. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje de la historia

Este tipo de investigaciones tienen su crecimiento fundamental en los años 60 y 70 del siglo XX y especialmente en Gran Bretaña. Son investigaciones orientadas al aprendizaje de procesos, como se adquiere o se construye el conocimiento histórico, con la idea de que estos trabajos permitirían educar las capacidades intelectuales de personas autónomas y críticas. Las teorías de Piaget sobre los estadios de desarrollo del pensamiento lógico son el modelo aceptado para describir y explicar cómo se accede al pensamiento histórico. Por tanto, estas investigaciones se sitúan en especial en el campo de la psicología evolutiva (Hallam, 1969).

En poco tiempo comenzarán a aparecer algunas voces críticas que consideran las teorías evolutivas de Piaget, insuficientes para explicar cómo piensa el alumnado o la complejidad del proceso de comprensión de la historia (Booth, 1987, citado por Laville, 2001, 71). También Shemilt en la evaluación del School Council History Project 13-16 llegará a la conclusión que con una metodología adecuada el alumnado puede llegar a adquirir importantes capacidades de pensamiento histórico (Shemilt, 1987). Siguiendo estos argumentos, aparecen nuevas investigaciones que ponen el

acento en las capacidades de comprensión de la historia y para la empatía (Ashby y Lee, 1987; Lee, Dickinson y Ashby, 1997).

1.2. Investigaciones sobre los resultados del aprendizaje de la historia

A mediados de los años 80 del siglo XX se consolida otra tendencia. Pone el acento en los conocimientos construidos y en la comprensión de la historia, más que en los procesos de adquisición del pensamiento histórico. Se trata de investigar la historia adquirida como producto, más que indagar en el proceso (Downey y Levstik, 1991). Esta tendencia aparece en primer lugar en los Estados Unidos y se fundamenta en los avances de la antropología cultural, de la psicología cognitiva y en la lingüística. Otros países como Francia elaboran trabajos en colaboración (Moniot y Serwanski, 1994) y abren nuevas líneas de investigación en este sentido, por ejemplo muchas de las investigaciones del INRP.

En diversas investigaciones se comprueba que el alumnado de primaria no llega a tener una buena comprensión de la historia que se explica en los manuales. En cambio, cuando se realiza una reescritura de estos manuales teniendo más en cuenta el contexto cultural del alumnado, mejora sensiblemente la comprensión de la historia por parte de los niños y niñas.

Para Levstik y Barton (1997) la historia es esencialmente un producto: la narración. Estos autores piensan que el modelo ideal de narración histórica escolar para los niños y niñas de primaria ha de ser el modelo estructural del cuento o de la leyenda. El riesgo que esto comporta se debe solucionar a partir de la introducción progresiva del pensamiento crítico, del análisis comparativo de los manuales y de la introducción, progresiva, de los juicios de los personajes y sobre los personajes históricos (Downey y Levstik, 1991).

Barton y Levstik (1996) investigaron sobre las concepciones de la historia y del tiempo histórico de 58 niños y niñas de primaria. Utilizaron fotografías que se debían ordenar temporalmente. Descubrieron que el alumnado de todas las edades tenían un sentido lógico de cómo ordenar de manera apropiada las imágenes, lo que indica que los niños y niñas pueden tener una capacidad significativa para entender la cronología histórica. Aunque los niños más pequeños confundían las fechas los investigadores descubrieron que los niños desarrollan importantes capacidades de comprensión de la historia previas al – y hasta cierto punto independientes del – uso de fechas y otras formas de vocabulario más complejo. Los investigadores concluyen que el profesorado ha de tener en cuenta estas habilidades y ayudar al alumnado a mejorar y ampliar su conocimiento histórico.

En Francia Lautier ha hecho su investigación sobre la comprensión de la historia de los chicos y chicas de secundaria, a partir de encuestas (Lautier, 1997). Los resultados sobre el razonamiento causal aplicado a los hechos históricos demuestran la influencia de los manuales de historia en las explicaciones del alumnado, y sus faltas: exageración de los cambios y de las consecuencias, exceso del uso de analogías en sus análisis,...

1.3. La investigación sobre las representaciones en historia

Según Dalongeville (2003) el concepto de representación social fue importado al campo de la didáctica y de las ciencias de la educación por Giordan y De Vecchi (1987), en el campo de la didáctica de las ciencias experimentales. En los primeros trabajos del INRP en Francia aparecen ejemplos de investigaciones relacionadas con las representaciones (Audigier, 1997). En los últimos años han tenido lugar numerosas investigaciones sobre este campo, desde ángulos de visión diversos, pero que coinciden en analizar en general las representaciones del alumnado y del profesorado sobre la disciplina histórica, así como de los elementos que forman parte de esta disciplina (Laville, 2001). Algunas investigaciones en esta línea, por ejemplo, apuntan a la comparación entre la comprensión de la historia des de diferentes edades.

Conocer las representaciones del alumnado ha de ayudar a saber cómo hemos de enseñar la historia, para conectar con su narración y para hacerles llegar a niveles de conocimiento superiores. En este sentido, Wineburg (1994) llega a la conclusión que es necesaria una enseñanza basada en la utilización de fuentes primarias para el estudio de la historia, para ayudar al alumnado a mejorar sus representaciones, a partir de la construcción de su relato de la historia. Esto se contrapone al consumo de la historia ya elaborada por los expertos en los libros de texto.

Algunas investigaciones han constatado que las representaciones sobre los acontecimientos históricos de los niños y niñas de primaria son muy pobres, pero que cuando se pide a estos niños y niñas que expliquen qué pasó, que hagan un relato de los hechos, construyen narraciones de naturaleza histórica bastante sorprendentes y de una gran riqueza desde del punto de vista explicativo (Brophy y VanSledright, 1997).

En un nivel diferente se podrían situar las investigaciones sobre las representaciones que el profesorado tiene de la historia y del tiempo histórico, que son aportaciones que también nos han de ayudar a guiar el debate de la mejora de la enseñanza de la historia, así como el debate de la formación inicial y permanente del

profesorado (Wilson y Wineburg, 1993; Evans, 1994; Seixas, 1998; Santisteban, 2000, 2006).

1.4. Investigaciones sobre programas y manuales de enseñanza de la historia

Este tipo de investigaciones son muy numerosas, en especial las que hacen referencia al análisis de los libros de texto, incluso podríamos decir que son las que suman un mayor número de investigaciones, sobre el tratamiento de determinados hechos históricos, sobre la presencia de las minorías, de las mujeres, de los símbolos de identidad, etc. Otro ejemplo son las que hacen referencia al análisis de la presencia de Europa en los manuales escolares. También son frecuentes las comparaciones entre programas de diferentes territorios o naciones de un mismo Estado. La complejidad de este tipo de investigaciones aumenta con el crecimiento de las migraciones interregionales e internacionales, de la globalización y de la revisión de los conceptos de ciudadanía y democracia.

Sobre el análisis de los programas, así como sobre el proceso de planificación educativa y los cambios curriculares en la enseñanza de la historia, han aumentado las investigaciones que indagan en los efectos de los cambios. La causa puede ser el crecimiento del

interés social para saber qué historia se enseña o se quiere enseñar en las escuelas. Algunos autores consideran que se trata de un proceso lógico dentro de la democracia (Laville, 2001). Como apunta Wilson en referencia al debate en los Estados Unidos sobre los National Standards in History, el debate sobre el currículum de historia muestra las posiciones enfrentadas sobre el sentido de la historia y las finalidades sociales de su enseñanza: “*Discussions about history and social studies curricula always reflect our own divided beliefs about the nature of history and the role of historical knowledge in society*” (Wilson, 2001, 528).

1.5. La investigación sobre la conciencia histórica

Es un tipo de investigación en crecimiento, como lo es la investigación paralela sobre la memoria colectiva o la memoria histórica. Según Laville, la conciencia histórica: “*est un champ de recherche où historiens et didacticiens de l’histoire se rencontrent*” (2001, 76). En Alemania, por ejemplo, la didáctica de la historia es definida en general como el estudio de la conciencia histórica. El estudio más amplio realizado sobre el contenido de la conciencia histórica de los jóvenes es el que dirigieron Angvik y Von Borries (1997), a partir de una encuesta realizada en 25 países de Europa a jóvenes de 15 años. Sus conclusiones indican que la conciencia histórica de los jóvenes está unida a las relaciones entre el pasado,

la percepción del presente y las expectativas de futuro. Parecería que la enseñanza de la historia juega un papel poco trascendente en la formación de la conciencia histórica y de los valores democráticos. A pesar de todo, es necesario tener en cuenta que también intervienen factores relacionados con las características del medio social o de la cultura familiar.

En esta amplia investigación sobre la enseñanza de la historia en Europa, a pesar de las limitaciones lógicas de un estudio que no se puede corroborar con otros datos más cualitativos, es una excepción en el tratamiento que hace de determinadas temáticas como, por ejemplo, el tiempo histórico. Indaga en las relaciones que los jóvenes establecen entre el pasado y el presente, así como sobre sus proyecciones de futuro a partir del conocimiento del pasado. También interroga sobre los significados que los jóvenes dan al concepto de cambio y cómo lo relacionan con los hechos históricos.

En Francia, donde se publicaron la parte del análisis de las respuestas de los jóvenes franceses, las conclusiones son parecidas. Es arriesgado pensar que el conocimiento del pasado puede favorecer la conciencia social en el presente, que a la vez será la base de la acción de las personas en el futuro, ya que la conciencia

histórica de los jóvenes es bastante contradictoria y débil (Tutiaux-Guillon y Mousseau, 1998).

Otros estudios sobre la conciencia histórica son los de Seixas (1993), que investigó el peso de los aprendizajes históricos familiares de minorías culturales del Canadá, en comparación con el peso de los aprendizajes sobre la historia en la escuela. En este caso la importancia de los conocimientos adquiridos en la educación informal es superior al peso de la escuela.

Wineburg (2000) en los Estados Unidos indaga sobre la formación del sentido histórico en los estudiantes de secundaria. Este investigador entrevista a estudiantes y a sus familias en diferentes ocasiones a lo largo de dos años y medio. Descubre cómo las visiones de la historia de los estudiantes están ancladas en el discurso familiar, y este es apoyado a veces por la escuela y otras veces por los medios de comunicación o la experiencia personal.

También en los EUA Rose (1999, citado por Wilson, 2001, 538) descubre cómo los graduados de cuarto curso inician sus estudios de historia con ideas ya muy consolidadas sobre la igualdad y el progreso. Estas representaciones implícitas iniciales dificultan de una manera considerable su predisposición a enfrentarse a las evidencias y la narración histórica. De esta manera su construcción

del conocimiento histórico está muy condicionada. Por lo tanto, parece imprescindible partir de las representaciones sociales del alumnado, para afrontar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.

2. DEBATES FUTUROS SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Como hemos podido comprobar, existe un gran crecimiento en la investigación en didáctica de la historia en la mayoría de países, pero también existe una gran diversidad de investigadores, de temáticas y de perspectivas de estudio. Existe una investigación poco estructurada para una construcción epistemológica que, por otra parte, es del todo necesaria para esta área de conocimiento. El debate es intenso y, cada vez más, se centra en los aspectos fundamentales de la enseñanza y del aprendizaje de la historia en las aulas, pero la mayoría de valoraciones inciden todavía en la poca repercusión que las investigaciones tienen en la práctica. Por estas dos razones, el desconcierto temático y la relación entre teoría y práctica, se propone que el debate que hemos de tener en un futuro ha de hacer referencia a dos aspectos fundamentales.

- La pertinencia conceptual y metodológica de las investigaciones que se sitúan en éste área de conocimiento.

- Las finalidades de la investigación, su relación con la práctica educativa y con la educación de la ciudadanía.

2.1. Sobre la pertinencia conceptual y metodológica de las investigaciones

Es evidente que la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de la historia debe aportar conceptos propios a la didáctica de la historia. En este proceso deben tenerse en cuenta dos necesidades que impone el proceso de construcción de cualquier ciencia en la actualidad y, en este caso, también de la didáctica de las ciencias sociales o de la didáctica de la historia.

- a) Los cambios en la ciencia histórica y su repercusión en la didáctica.
- b) La complejidad de los conceptos históricos y la construcción del conocimiento.

a) Los cambios en la ciencia histórica y su repercusión en la didáctica

La didáctica de la historia debe tener en cuenta los cambios que se están produciendo en la historia, primero, para cambiar los currículos de historia en la dirección que la renovación científica apunta en la actualidad, segundo, para que la investigación en

didáctica de la historia indague en aquellos aspectos más representativos y fundamentales para la construcción del conocimiento histórico. Los procesos de cambio que se están produciendo en la historia y que afectan de manera más directa a la didáctica de la historia son los siguientes:

- en general, la superación de la historia positivista;
- la multiplicidad de los tiempos históricos;
- la multiculturalidad y la importancia de la historia cultural;
- la interdisciplinariedad en el análisis social;
- las aportaciones de la historia conceptual y su relación con la historia social;
- las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

La historia se encuentra en un proceso de deconstrucción y reconstrucción conceptual que tiene su origen en el intento de superar la concepción moderna de los positivistas, que interpretaban el desarrollo como progreso hacia la modernidad de occidente (Appleby, Hunt y Jacob, 1998). La crítica más aguda ha venido de otras ciencias sociales. Desde la sociología Elias (1989), considera que la historia no nos ayuda a entender el presente, de tal manera que la ciudadanía de las sociedades industriales (postindustriales) “*padece la presión del tiempo sin entenderla*” (217). Para la didáctica, que el alumnado entienda la realidad social del presente, es un objetivo fundamental.

Una nueva concepción de la historia significa tener en cuenta la multiplicidad de tiempos históricos. Las teorías de Einstein afectaron a todos los aspectos de la temporalidad y también a las concepciones de la historia. La relatividad demostró que no existe un tiempo autodeterminado y externo a los procesos de la experiencia humana (Cardoso, 1981, 215). En las aulas de historia, en general, no se ha recogido esta visión del tiempo múltiple y se enseña demasiado a menudo una historia lineal y única.

La multiculturalidad nos ofrece también una perspectiva nueva de la historia. Los intentos de aplicar las ideas occidentales a culturas diferentes dificultan la comprensión de la realidad de estas culturas (Sahlins, 1997). Según Fontana (1994) nuestra cultura está atrapada en una galería de espejos deformantes y propone desmontar la visión lineal del curso de la historia, que interpreta los cambios siempre como mejoras dentro del progreso. Debe reivindicarse una historia pluridimensional, analizando la compleja articulación de trayectorias y bifurcaciones que escogen los pueblos en su historia, muchas veces a partir del poder de unos pocos: *“Esa historia pluridimensional podrá aspirar a ser legítimamente universal y nos devolverá también la diversidad de la propia cultura europea”* (Fontana, 1994, 154). Aportaciones importantes en este sentido son las que ha realizado la historia

cultural (Burke, 2006). La diversidad cultural en las aulas reclama también esta perspectiva en la enseñanza de la historia.

La historia debe aceptar la necesidad de la interdisciplinariedad en el estudio de las sociedades. La historia debe constituirse en ciencia social que ayuda a las personas en la construcción de un futuro mejor. La psicología social, la antropología, la sociología o la geografía, por ejemplo, comparten con la historia el análisis de la misma realidad social. Esto no quiere decir que la historia no tenga un proyecto propio, ya que la interdisciplinariedad contempla que sean comunes los objetivos, pero que cada ciencia aporte las preguntas específicas desde diferentes ángulos de visión. En este sentido, la historia conceptual y su relación con la historia social son un ejemplo de las nuevas posibilidades desde una nueva concepción de la ciencia (Koselleck, 1993). La didáctica debe recoger estas posibilidades en los programas, de tal manera que la reflexión conceptual sobre los problemas sociales y su perspectiva histórica, deben ser piezas clave de la enseñanza. En todo caso, la historia debe incluirse en un proyecto global de estudio de la realidad social del alumnado.

Por último, de los cambios que se están dando en la historia, uno de los más importantes es una nueva dimensión de las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, como eje central de la

reflexión histórica. La historia reivindica su función social: “*Lo que es más, la mayor parte de la acción consciente de los seres humanos que se basa en el aprendizaje, la memoria y la experiencia constituye un inmenso mecanismo que sirve para afrontar constantemente el pasado, el presente y el futuro. Intentar prever el futuro interpretando el pasado es algo que las personas no pueden evitar. Tienen que hacerlo*” (Hobsbawm, 1998, 53). Es evidente que la enseñanza de la historia debe tener también este objetivo como esencial en sus finalidades, analizar el pasado para comprender el presente y poder construir el futuro (Lautier, 2001).

b) La complejidad de los conceptos históricos y la construcción del conocimiento

La enseñanza de la historia debe abordar la complejidad de determinados conceptos de la historia, así como las dificultades que comporta la construcción del conocimiento histórico. En la mayoría de ocasiones, la historia no facilita los instrumentos necesarios para la superación de la complejidad de los conceptos históricos en las aulas. Por este motivo la didáctica de la historia debe hacer propuestas conceptuales, que permitan crear programas para una construcción lógica del conocimiento del alumnado.

En una investigación sobre la enseñanza del tiempo histórico hemos realizado una propuesta de estructura conceptual sobre este concepto: a) las cualidades del tiempo, el lenguaje y la vida cotidiana; b) la temporalidad humana en sus tres ámbitos de pasado, presente y futuro; c) el cambio y la continuidad en la interpretación de la historia; d) y, por último, el tiempo como conocimiento y como poder, lo que engloba la medida del tiempo, la periodización y narración de la historia, la gestión del tiempo personal y la construcción del futuro (Santisteban, 2005). Este tipo de propuestas ayudan a indagar en las estructuras conceptuales de conceptos complejos, como es el caso del tiempo histórico. Esta propuesta, que parte de la complejidad del concepto tiempo, se basa en la idea de que el tiempo histórico no puede limitarse a la cronología, sino que para comprender el tiempo histórico es necesario construir estructuras conceptuales que relacionen los diferentes conceptos temporales.

En nuestra investigación hemos utilizado las representaciones del alumnado sobre los conceptos temporales. El concepto de representación está relacionado con las teorías de Moscovici (1993) y Jodelet (1993). Para Moscovici las representaciones sociales son maneras específicas de entender y comunicar la realidad. Tienen influencia en las interacciones sociales y, al mismo tiempo, evolucionan. Moscovici (1981) define las

representaciones sociales como un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el transcurso de las comunicaciones interpersonales. Jodelet (1991) considera que la noción de representación interrelaciona la perspectiva psicológica y la social, y afirma que el conocimiento se fundamenta a partir de las experiencias personales y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos de la sociedad.

En la investigación que hemos realizado sobre las representaciones de estudiantes universitarios que se preparaban para enseñar historia en la escuela primaria, hemos descubierto que es fundamental conocer sus representaciones, deconstruir su conocimiento conceptual y reconstruirlo en función de un modelo que se enfrente a la complejidad real del conocimiento histórico (Santisteban, 2006). La investigación existente al respecto, en las diferentes etapas educativas, llegan a la misma conclusión (Audigier, 1997; Dalongeville, 2003).

Investigar sobre la construcción del conocimiento histórico en las aulas significa abordar la complejidad de los conceptos de la historia. Conocer las representaciones del alumnado o del profesorado, es un instrumento útil. Pero no cabe duda que, aunque se complementen con instrumentos cuantitativos, los métodos

interpretativos son fundamentales para conocer qué sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. El estudio de casos, las entrevistas o las observaciones en el aula son esenciales para indagar en las representaciones del alumnado y en la construcción del conocimiento histórico.

2.2. Las finalidades de la investigación, su relación con la práctica educativa y con la educación de la ciudadanía

La pregunta sobre cuáles deben ser las finalidades de la investigación sobre la enseñanza de la historia, es fundamental en nuestro trabajo. ¿Por qué investigamos sobre la enseñanza de la historia? ¿Qué aporta esta investigación a la educación del alumnado? Debemos dar alguna respuesta a estas cuestiones. El debate del futuro sobre la investigación en didáctica de la historia parece replantearse en función de:

- a) La relación de la investigación con la mejora de la enseñanza de la historia.
- b) Las aportaciones de la investigación y de la enseñanza de la historia a la educación de la ciudadanía.

a) La relación de la investigación con la mejora de la enseñanza de la historia

No cabe duda que la investigación debe ayudar a conocer lo que pasa en las escuelas en cuanto a la enseñanza de la historia, lo que piensan los maestros y maestras, lo que saben los niños y niñas, cuáles son sus representaciones y por qué. La investigación en didáctica de la historia debe ayudar a mejorar la enseñanza de la historia, ya que debe partir de los problemas que existen en las aulas y, en consecuencia, se debe dirigir a la elaboración de propuestas didácticas para la transformación de la enseñanza de la historia. ¿Es esta la realidad actual de la investigación en didáctica de la historia? No parece que sea así ni que estemos demasiado cerca de conseguirlo.

Una de las conclusiones principales que realizan tanto Wilson (2001) como Laville (2001) en sus revisiones de la investigación en didáctica de la historia, es que el conjunto de trabajos realizados en los últimos 20 años han tenido muy poca repercusión en la práctica de enseñanza de la historia en las aulas. Una de las causas podría ser que las investigaciones no se hayan basado en los problemas reales del profesorado para enseñar o del alumnado para aprender historia. Otra de las causas puede ser que no existen canales suficientes o lo suficientemente funcionales para traspasar los resultados de las investigaciones a las aulas.

La investigación sobre la enseñanza de la historia debería abandonar los proyectos que tan sólo constatan las dificultades del profesorado para enseñar o del alumnado para aprender historia.

Tampoco parece necesario indagar en la persistencia del modelo positivista en las aulas, sino experimentar otros modelos de enseñanza de la historia, desde la multiplicidad de los tiempos históricos, de la multiculturalidad o de la interdisciplinariedad, modelos que sean interpretación del pasado y también proyección del futuro. La investigación debe dar alguna respuesta a cómo acercarnos a una enseñanza de la historia que sea, de una vez por todas, una aportación significativa a la formación intelectual y personal del alumnado.

b) Las aportaciones de la investigación y de la enseñanza de la historia a la educación de la ciudadanía

Para dar respuesta a cuáles son las finalidades de la investigación y de la enseñanza de la historia debemos plantearnos la cuestión: ¿Por qué enseñamos historia? Es la pregunta que debe guiar nuestros objetivos de investigación. Desde mi punto de vista: enseñamos historia para construir el futuro y porque es un aspecto fundamental para la educación democrática de la ciudadanía (Audigier, 2003). Por esta razón, mi respuesta a la cuestión sobre por qué investigamos sería: la finalidad fundamental de la investigación sobre la enseñanza de la historia es la búsqueda de la mejor manera de enseñar historia, para formar ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática.

En la educación democrática de la ciudadanía la enseñanza de las diferentes ciencias sociales aporta cada una elementos específicos al conjunto, por ejemplo, la gestión del espacio y de los recursos, la antropología del poder, la sociología del conflicto o la naturaleza de los conceptos políticos. Así, la historia aporta la perspectiva histórica, fundamental en una democracia, para conocer el proceso de construcción de la organización social, de la libertad, de la igualdad o de la justicia social. La investigación en didáctica de la historia debe ayudar a conocer hasta qué punto nuestras escuelas enseñan una historia democrática, así como también debemos investigar cómo conseguirlo, con qué programas, con qué métodos, con qué materiales curriculares.

La historia que debe enseñarse en las escuelas ha de ser una aportación importante a la educación democrática de la ciudadanía y, en consecuencia, la investigación sobre la enseñanza de la historia en las aulas debe ayudarnos a conocer qué, cómo y por qué se enseña la historia que se enseña, y qué, cómo y por qué deberíamos enseñar otra historia. La investigación en didáctica de la historia debe ofrecernos los instrumentos necesarios para cambiar la práctica educativa de enseñanza de la historia.

¿Qué temáticas podemos investigar pensando en la educación de la ciudadanía? A continuación se apuntan algunas ideas.

- La enseñanza de la historia a partir de la interpretación de las fuentes históricas, para comprender cómo se construye la historia.
- Los conceptos temporales – irreversibilidad, memoria, progreso, revolución -, ya que son imprescindible para pensar la historia y para dar significado a otros conceptos históricos.
- La formación del pensamiento histórico crítico, las capacidades de interpretación para comprender el pasado y para valorar la evolución histórica hasta el presente.
- Y el pensamiento creativo para desarrollar las capacidades para la empatía, para pensar evoluciones históricas diferentes a las que tuvieron lugar, así como para proyectar un futuro alternativo.

3. PARA ACABAR

Como afirma Dalongeville (2006) la historia tiene un compromiso ineludible con la educación democrática. La investigación en didáctica de la historia ha de permitir que en un futuro las nuevas generaciones vuelvan a rescribir la historia: *“Aunque el pasado no cambie, la historia debe escribirse de nuevo en cada generación para que el pasado siga siendo inteligible en un presente cambiante”* (Burke, 2006, 239).

Sabemos que debemos mejorar la pertinencia conceptual y metodológica en nuestras indagaciones. Sabemos que la mejora de la práctica educativa ha de ser la meta de cualquier investigación. El debate es uno de nuestros instrumentos esenciales para avanzar y aquí se han querido aportar algunas ideas para reflexionar y para debatir. En la argumentación han aparecido futuros posible y probables, pero también se han mostrado aquellos futuros que podríamos calificar de deseables.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGVIK, M; VON BORRIES, B. (eds.) (1997): *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hambourg: Körber-Stiftung.
- APPLEBY, J./HUNT, L./JACOB, M. (1998): *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andres Bello.
- ARMENTO, B.J. (1991): "Changing conceptions of research on the teaching of social studies". SHAVER, J.P. (ed.) (1991): *Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: MacMillan. 185-196.
- ASHBY, R.; LEE, P. (1987): "Children's concepts of empathy and understanding in history". Portal, C. (ed.). *The history curriculum for teachers*. Londres: Palmer Press. 62-68.
- AUDIGIER, F. (ed.) (1997): *Concepts, modèles, raisonnements*. Actes du huitième colloque. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris: INRP.
- AUDIGIER, F. (2003): "Histoire scolaire, formation citoyenne et recherches didactiques". BAQUES, M-C.; BRUTER, A.; TUTIAUX-GUILLON, N. (eds.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Extes offerts à Henri Moniot*. Paris: L'Harmattan. 241-263.
- BARTON, K.C.; LEVSTIK, L.S. (1996): " 'Back when God was around and everything': Elementary children's understanding of historical time". *American Educational Research Journal*, 33. 419-454.

- BROPHY, J. (1993): "Findings and Issues: The Cases Viewed in Context". BROPHY, J. (ed.). *Advances in Research on Teaching: Case Studies of Teaching and Learning in Social Studies*. Greenwich, CT: JAI Press, vol. 4. 219-232.
- BROPHY, J.; VANSLEDRIGHT, B. (1997): *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College Press.
- BURKE, P. (2006): *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza.
- CARDOSO, C.F.S. (1981): *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Crítica.
- DALONGEVILLE, A. (2003): "Noción y práctica de la situación-problema en historia". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.
- DALONGEVILLE, A. (2006): *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris : Hachette.
- DOWNEY,M.T.; LEVSTIK, L.S. (1991): "Teaching and learning history". SHAVER, J.P. (ed.). *Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan. 400-410.
- ELIAS, N. (1989): *Sobre el tiempo*. Madrid: FCE.
- EVANS, R.W. (1994): "Educational ideologies and the teaching of history". LEINHARDT, G.; BECK, I.L.; STANTON, C. *Teaching and Learning in History*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum. 171-207.
- FONTANA, J. (1994): *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica.
- GAVALDÀ, A.; SANTISTEBAN, A. (2002): "El laboratorio de Didáctica de las Ciencias Sociales". ESTEPA,J.; DE LA CALLE, M.; SÁNCHEZ, M. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Madrid: E.S.L.A. 373-379.
- GAVALDÀ, A.; SANTISTEBAN, A. (2003): "El patrimonio fotográfico. Aportaciones a la formación universitaria y escolar". BALLESTEROS, E. (et.al.) (coord.). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 499-509.
- GÉRIN-GRATALOUP, A-M.; TUTIAUX-GUILLON, N. (2001): "La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse". TUTIAUX-GUILLON, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*. Monográfico de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP.
- GIORDAN, A.; DE VECCHI, G. (1987): *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Paris-Neûchatel: Delachaux et Niestlé.
- HALLAM,R. (1969): "Piaget and the Teaching of History", a *Educational Research*, 12, 1, 3-12. Trad. cast. dins COLL,C. (comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI, 1983, 167-181.

- HOBSBAWM, E. (1998): *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- JODELET, D. (ed.) (1991): *Les Représentations sociales*. París: PUF. 2a ed.
- JODELET, D. (1993): “Representación social : fenómenos, conceptos y teoría”. MOSCOVICI, S. (ed.). *Psicología social*. Barcelona: Paidós. (Edició original en francès del 1984).
- KOSELLECK, R. (1993): *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- LAUTIER, N. (1997): *Enseigner l'histoire au lycée*. París: Colín.
- LAUTIER, N. (2001): “Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire”. TUTIAUX-GUILLON, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*. Monogràfic de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP. 61-68.
- LAVILLE, C. (2001): “La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles”. TUTIAUX-GUILLON, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*. Monogràfic de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP. 69-82.
- LEE, P.; DICKINSON, A.; ASHBY, R.; (1997): “ ‘Just another emperor’: Understanding action in the past”. *International Journal of Educational Research*, 27, 3. 233-244.
- LEVSTIK, L.S.; BARTON, K.C. (1997): *Doing History. Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- MONIOT, H.; SERWANSKI, M. (dir.) (1994): *L'histoire en partage. Le récit du vrai*. París: Nathan.
- MOSCOVICI, S. (1981): “On social representation”. FORGAS, J.P. (comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres: Academic Press.
- MOSCOVICI, S. (1993): *Psicología social*. Barcelona: Paidós. (Primera edició en francès de 1984).
- PAGÈS, J. (1997): “Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”. BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE UB. 209-226.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1999): “La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas”. AAVV: Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué. *Sevilla: Díada*. 187-207.

- PRATS, J. (2002): "Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, 81-89.
- SAHLINS, M. (1997): *Islas de historia*. Barcelona: Gedisa.
- SANTISTEBAN, A. (1999): "APRENDER EL TIEMPO HISTÓRICO: DECONSTRUIR PARA RECONSTRUIR". *HISTORIAR*, 1. 141-150.
- SANTISTEBAN, A. (2000): "APRENDER A ENSEÑAR EL TIEMPO HISTÓRICO: ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO Y PERSPECTIVA PRÁCTICA EN EL ALUMNADO DE FORMACIÓN INICIAL". PAGÈS, J.; ESTEPA, J.; TRAVÉ, G. (EDS.). *MODELOS, CONTENIDOS Y EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES*. HUELVA: UNIVERSIDAD DE HUELVA. 355-369.
- Santisteban, A. (2005): *LES REPRESENTACIONS I L'ENSENYAMENT DEL TEMPS HISTÒRIC. ESTUDIS DE CAS EN FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES DE PRIMÀRIA EN DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS*. UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. TESIS DOCTORAL.
- SANTISTEBAN, A. (2006): "El tiempo histórico: representaciones y enseñanza. Estudio de casos de estudiantes de formación inicial". Gómez, E. i Núñez, P. (eds.). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. 129-139.
- SEIXAS, P. (1993): "Historical understanding among adolescents in a multicultural setting". *Curriculum Inquiry*, 23, 3, 301-327.
- SEIXAS, P. (1998): "Student teachers thinking historically". *Theory and Research in Social Education*, 26, 3, 310-341.
- SHEMILT, D.J. (1987): "El proyecto 'Historia 13-16' del Schools Council: pasado, presente y futuro". MEC. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: MEC. 173-207.
- TUTIAUX-GUILLON, N.; MOUSSEAU, M.J. (1998): *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. París: INRP.
- WILSON, S.M. (2001): "Research on History Teaching". RICHARDSON, V. (ed.). *Handbook Of Research On Teaching*. 4th ed. Washington: American Educational Research Association. 527-544.
- WILSON, S.M.; WINEBURG, S.S. (1993): "Wrinkles in time and place: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers". *American Educational Research Journal*, 30 (4), 729-769.

WINEBURG, S.S. (1994): "The cognitive representation of historical texts". LEINHART, G.; BECK, I.L.; STANTON, C. *Teaching and Learning in History*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum. 85-136.

WINEBURG, S.S. (2000): "Making Historical Sense". STEARNS, P.N.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S.S. (eds.) *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press. 306-325.