

Situazione attuale della Didattica della Storia in Spagna

Versión provisional en castellano del artículo que se publicará en la revista
Didattica della storia - Journal of Research and Didactics of History de
DIPAST. CENTRO INTERNAZIONALE DI DIDATTICA DELLA STORIA E DEL
PATRIMONIO
Universidad de Bolonia

Joaquín Prats

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Febrero 2020

Cuando hablamos de didáctica de la historia en España debemos referirnos a dos ámbitos que deben ser analizados por separado. La que se realiza por parte del profesorado en los centros escolares de Educación Secundaria (alumnado de 12 a 18 años) y la que se realiza en la universidad.

En la Educación Secundaria las aportaciones que encontramos actualmente y las que se han producido en décadas anteriores se sitúan en el terreno de la innovación metodológica o en el ensayo de nuevos recursos para la docencia. Los protagonistas de esta actividad son el conjunto del profesorado de estas etapas escolares que, en su mayoría, son licenciados en historia, y geografía. La mayoría han realizado cursos de especialización profesional (CAP) o, desde el Plan Bolonia, un master de formación en la especialidad de didáctica de las ciencias sociales.

En estas etapas de la educación escolar hay una larga tradición de innovaciones en el terreno de la didáctica de la historia que se remontan en su inicio, al final de la dictadura franquista en los años setenta del siglo pasado. También hay casos de interesantes aportaciones innovadoras en los colectivos profesionales de educación primaria (alumnado de 6 a 11 años) que han realizado experiencias en el campo de la historia y otras ciencias sociales, aunque la falta de preparación disciplinar de este profesorado ha dado como resultado propuestas que, aunque válidas en el terreno metodológico, expresan una falta de calidad en el terreno de los contenidos científicos propios de la ciencia histórica. La actual formación inicial del profesorado de educación primaria no contempla, en absoluto, una formación disciplinar. Por otra parte, la historia como tal, desapareció de los currículos de primaria en la década de los noventa sustituyéndose por un área de curricular denominada: "Conocimiento del medio social y natural".

En la universidad, los temas didácticos en el ámbito de la historia se incorporaron a mediados de los años ochenta cuando se crearon las llamadas áreas de conocimiento. La didáctica de la historia se ubicó en el área denominada: Didáctica de las Ciencias Sociales. La agrupación del profesorado existente en las escuelas de magisterio y las nuevas incorporaciones, algunas que provenían del profesorado de bachillerato, fueron el núcleo inicial para la creación de un colectivo académico cuya especialidad concreta y su acción investigadora y docente se debía dedicar a la didáctica de la historia y de otras ciencias sociales. Esta forma de organizar al profesorado ha representado la creación de una comunidad académica coherente y estable dedicada de manera exclusiva a este ámbito del saber pedagógico y la posibilidad de desarrollar y consolidar un nuevo campo de investigación científica (Prats / Valls 2011).

La primera idea que quiero expresar es que la actividad de los dos colectivos descritos ha discurrido y discurre con pocas relaciones formales entre los docentes universitarios y los del ámbito escolar. No son demasiadas las experiencias de trabajo planificado y ejecutado conjuntamente entre ambos tipos de profesorado para generar y experimentar materiales o prototipos didácticos aplicables en el aula. Ello no implica que algunos profesores universitarios hagan análisis a través de encuestas u observaciones en las aulas escolares y que en algunos casos experimenten materiales o propuestas metodológicas que han elaborado en sus grupos de investigación universitaria o, en algunos casos, como fruto del trabajo de algunas tesis

doctorales. Ello no implica, necesariamente, un trabajo conjunto con el profesorado de las etapas escolares, sino que la universidad tiene como campo de experimentación estos centros y sus colectivos: profesorado y alumnado. Lo habitual es que la universidad viva de espaldas a la enseñanza primaria y secundaria y a la inversa. A esto hay que añadir que el profesorado de secundaria siente un grado de desconfianza hacia los que considera “pedagogos” de la universidad, recurriendo con poca frecuencia al profesorado universitario para actualizarse, planificar o innovar su acción didáctica.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LAS AULAS ESCOLARES

La didáctica de la historia en el ámbito escolar tuvo un momento de esplendor y pujanza desde los años del principio de la década de mil novecientos setenta¹ hasta mediados de los noventa. En esta época, quienes lideraron el cambio en la metodología de la enseñanza histórica fueron los docentes de primaria y secundaria, “convencidos además de la importancia de su contribución, (...) al cambio y de su aportación a la transformación de la didáctica y la pedagogía española” (Duarte 2015). Es un periodo que en la Educación Secundaria (en aquellos años denominada Bachillerato) surgieron muchos grupos innovadores que replantearon de manera más o menos radical el cómo enseñar historia. También surgieron grupos de renovación en Educación Primaria ya que, en aquellos años, todavía no se había hecho desaparecer la historia de los currículos escolares de estas etapas.



El grupo pionero en la renovación de la enseñanza de la historia en el antiguo bachillerato (alumnos de 15 a 18 años) fue el que surgió en Valencia en 1974, denominado *Germanía 75*.²

¹ “Desde finales de los años 60, la enseñanza de la asignatura venía cambiando, maestros y profesores empleaban nuevos enfoques de conocimiento y diferentes recursos para el aprendizaje, así pueden destacarse varios ejemplos en la década de los sesenta. En 1960, Montserrat Llorens publica en editorial Teide *Metodología para la enseñanza de la historia*, (...) que trata cuestiones epistemológicas y didácticas sobre otra forma de entender la enseñanza de la Historia”. (Duarte 2015)

² Los créditos de la primera publicación en imprenta de *Germanía 75*, aparecida en 1978, titulada: *Historia. Materiales para la clase. (Proyecto experimental de didáctica de la Historia para un primer curso de BUP)*, incorporan los nombres de los componentes del grupo: Manuela Balanzá, M^a Dolores Bellver, Joana Bravo, Josep Emili Castelló, M^a Antonia Cercós, Alfons Ginés, Carmen Lasso de la Vega, Maribel Martín, Xavier Paniagua, Joaquín Prats, Leonor Sanz y Manuel Tamborero. (Duarte 2015) Este grupo nació con el apoyo del profesor Josep Fontana, que dio cobijo en su Departamento a los integrantes y fue inspirador de algunas ideas historiográficas que están en los principios del grupo.

Como integrante de este colectivo puedo afirmar que tuvimos como principal preocupación la renovación de los contenidos históricos desde la óptica de la historiografía marxista y un sistema de construir las clases sobre la actividad del alumnado basándose, casi exclusivamente, en el análisis de fuentes históricas. A esta iniciativa le siguieron muchas otras que cristalizaron en nuevos grupos de renovación didáctica: Grup LLavors, Garbí, AulaSete, Cronos, Eidos, Asklepios, y otros.

Proliferaron, en aquellos años, colectivos de profesores que se planteaban como renovar la manera de impartir clase. Este fenómeno no era solo un movimiento pedagógico, sino que hay que enmarcarlo en una corriente de cambio y transformación social y política ligada a los primeros años de democracia tras la dictadura franquista. Muchos de los líderes de esta renovación éramos personas también implicadas y comprometidas en las luchas por la libertad de los años anteriores.

Quién aportó el cambio más radical en lo metodológico fue el grupo denominado Historia 13/16. Lo fundamos algunos componentes de los que habíamos creado el proyecto Germanía 75 con otros compañeros de institutos de bachillerato de Barcelona. Lo que realizó el colectivo Historia 13/16 estaba inspirado en el proyecto del School Council que se desarrolló en Inglaterra y Gales durante varios años (Salles y Santacana, 2016) ³. La característica de este proyecto es que, además de trabajar con fuentes históricas, introducía al alumnado de una manera práctica y participativa en el conocimiento del método histórico haciendo de la clase una simulación del trabajo del historiador (Salles, 2013). Esta propuesta intentaba superar las deficiencias observadas en la aplicación de los materiales del proyecto Germania-75. (Prats, 1989)



Este ambiente tan frondoso de grupos de innovación, junto a un movimiento muy potente en el magisterio de enseñanza primaria, produjo lo que me atrevo a calificar de “edad de oro” de la renovación pedagógica y, en concreto de la didáctica de la historia y las ciencias sociales. En la década de los ochenta y parte de los noventa se pueden contabilizar cientos de iniciativas y miles de actividades de formación y de intercambio en casi todas las regiones españolas. Ello supuso

³ El proyecto se dirigía desde la Universidad de Leeds bajo la dirección de David W. Sylvester entre los años 1972 y 1975, y de AJ Boddington en el período de 1975 a 1977. A partir de 1978 su coordinador sería Denis Shemilt. El proyecto surgiría a raíz de la demanda de la reforma del currículo en el Reino Unido, y era iniciativa del Schools Council de Inglaterra y Gales. (Sallés-Santacana 2015)

también una transformación importante de los contenidos y enfoques de los libros de texto escolar que intentaban adaptarse a las nuevas concepciones y formas de entender la metodología didáctica.

La reforma educativa que inició el Ministerio de Educación español en la década de los noventa supuso, paradójicamente, un elemento negativo que contribuyó, entre otros factores, a una bajada muy sensible de las iniciativas de renovación que se producían desde los colectivos docentes. Las administraciones quisieron determinar con directrices y planes de formación cómo y con qué métodos debían impartirse las clases. Intentaron sustituir con normas pedagógicas la acción de los docentes e imponiendo un modelo concreto (el constructivismo) que acabó desembocando en una forma extremadamente tecnocrática de entender la didáctica. Este modelo se presentaba desde la administración como avanzado y superador de la vieja enseñanza (Prats, 2005) pero, en la práctica, supuso en buena medida una paralización de la iniciativa profesional de los docentes⁴.

Junto a estas medidas de caracterización psicologista del currículo se produjo, por parte del Ministerio de Educación, un primer intento de reducir el peso de la historia en los programas escolares. Este ataque a la historia como disciplina escolar se llevó a cabo de manera radical en primaria y se intentó, sin éxito, en la secundaria obligatoria (alumnado de 12 a 15 años).

Después de un periodo de retroceso importante que abarca desde finales de la década de los noventa hasta principios de la de dos mil, en que no hay demasiadas iniciativas visibles de renovación, asistimos, en los quince últimos años, a un resurgimiento muy interesante de proyectos didácticos innovadoras salidos de la base profesoral. Muchas propuestas de los últimos años van de la mano de una renovación de los recursos, en especial la introducción en las clases de las tecnologías (TIC), de las propuestas apoyadas en recursos multimedia y de estrategias de gamificación de las unidades didácticas. Actualmente, en didáctica de la historia, hay múltiples experiencias basadas en la creación de comunidades de estudiantes que usan redes sociales o aulas virtuales para construir enseñanza cooperativa, o los que usan como recurso el patrimonio cultural, o los que incorporan materiales interactivos y multimediáticos, o los que integran la historia en el aprendizaje por proyectos, como preconizaba Decroly o años anteriores el propulsor de esta modalidad de aprendizaje, William Heard Kilpatrick.

A diferencia de los periodos anteriores, hay menos experiencias vinculadas a la renovación de los contenidos históricos y, por lo general, siguen existiendo los nefandos currículos oficiales totalmente enciclopédicos que prescribe la administración educativa española y la de las comunidades autónomas regionales. Los currículos actuales, como los del pasado, son inabarcables y hacen casi imposible formas de aprender historia basadas en la indagación y en

⁴ Puede decirse, de manera rotunda, que el modelo curricular totalmente psicologista e ignorante de la naturaleza de la materia histórica que proponía la el Ministerio de Educación español no fue aceptado por la mayoría del profesorado de Educación Secundaria. Una explicación sobre la reforma educativa de los años 1990 en España, que trata los aspectos curriculares y metodológicos puede verse en un artículo que publiqué en la revista *Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação Universida de Federal de Santa Catarina*. (Prats 2005)

la didáctica por descubrimiento como ya proponíamos tres décadas antes los que constituimos el grupo Historia 13/16 y otros que siguieron esta estela de renovación.

En suma, la autoridad administrativa, responsable de la ordenación del sistema y de la prescripción curricular sigue siendo un obstáculo para la renovación. Por otra parte, sigue las modas neoliberales que preconizan las organizaciones económicas internacionales: el de orientar los currículos por competencias (OCDE) o por estándares (Banco Mundial). La administración estatal y autonómica no ha llegado a considerar el contenido histórico como una pieza indispensable para enseñar a pensar y sigue proponiendo currículos para que la historia sea, en la práctica, una tradicional actividad de memorización. Desconocen lo que muchos hemos propugnado para la enseñanza de la historia y que resume bien Howard Gardner cuando dice que: “Si en la escuela se estudiara en profundidad un tema, uno solo, el aprendizaje sería mucho más eficaz que cuando se intenta estudiar cincuenta”. (GARDNER, 1994). En su obra, *“La mente no escolarizada”* abunda en esta idea: “Lo más importante es que los alumnos y alumnas, no importa qué etapa educativa cursen, estudien lo más profundamente posible, en función de sus facultades, un número limitado de temas con la finalidad de aprender el método de análisis” (GARDNER, 2013).

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA LLEGA A LA UNIVERSIDAD

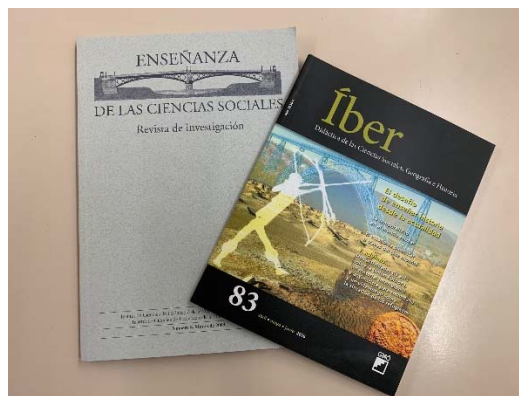
El área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad está compuesta actualmente por un colectivo relativamente pequeño de profesorado (no más de doscientos cincuenta académicos) en el conjunto de las áreas de conocimientos de la enseñanza superior. Desde la creación efectiva del área, a finales de los años ochenta, hasta la actualidad puede considerarse que este colectivo docente está consolidado y forma un cuerpo académico bastante interconectado.

La titulación de la que procede la mayor parte de los integrantes del área es la de licenciado en historia, geografía y una pequeña parte en pedagogía u otras ciencias sociales. La parte más importante de su dedicación docente, además de dar clases en postgrados y doctorados de diversa denominación, es la de la formación inicial del profesorado de educación primaria. También participan en las asignaturas de didáctica de las ciencias sociales en el master para obtener el título de profesor de Educación Secundaria; el alumnado de este master, de un año de duración (60 créditos ECTS), debe estar graduado en historia, geografía u otra ciencia social afín.

En España la definición del profesorado universitario es de docente e investigador (Pdi se nos llama). En teoría se debería emplear un mínimo del cuarenta por cien de nuestra dedicación a la investigación. Ello explica que el profesorado universitario, que es evaluado en investigación cada seis años, si quiere aumentar su salario y/o poder promocionar profesionalmente, dedique tiempo a la dirección de tesis doctorales y a la realización de proyectos de investigación. Esta estructura de dedicación ha sido muy beneficiosa para explicar el crecimiento espectacular de la producción científica en nuestra área de conocimiento, pese a que en los últimos años no de ha producido el relevo generacional en las plantillas de profesorado lo que pone en peligro en años futuros la consolidación definitiva del colectivo del área de conocimiento.

La madurez de un área académica en la universidad española y la valoración institucional de los académicos se mide a través del número proyectos de investigación financiados, del número de tesis doctorales defendidas en este ámbito, y por la cantidad y la calidad de las publicaciones, sobre todo en revistas indexadas. Un hecho que ha favorecido la consolidación de la comunidad científica y el intercambio de trabajos de investigación o de reflexión es la aparición de algunas (pocas) revistas científicas, o de divulgación didáctica aplicada en ciencias sociales que, en una primera etapa, ha favorecido la posibilidad de publicar de manera fácil y frecuente.

En cuanto a las revistas especializadas, existen algunas que han desempeñado un papel importante, aunque no constituyen todavía un tipo de publicación potente y reconocida por la comunidad científica que conforma el conjunto de las diversas ciencias sociales. En España, hay que destacar la publicación *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, nacida en 2002, editada conjuntamente por la Universidad de Barcelona (UB) y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)⁵. Esta revista pretende ser, como se señala en su presentación, un órgano para impulsar la discusión científica e instrumento para el crecimiento intelectual de la joven comunidad académica de didáctica de las ciencias sociales.



Otra revista destacada, con una orientación similar, editada por la Universidad de Valencia, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, publicada desde 1989, edita artículos de investigación sobre la didáctica de las ciencias sociales y de las ciencias experimentales. En los últimos años es un referente en investigación didáctica (Prats / Valls 2011).

Nacida en la Universidad de Murcia cabe citar la revista *Panta Rei* que, en su última etapa, ha intensificado su dedicación a la didáctica de la historia con excelentes resultados. Sobre patrimonio la revista *HerMus. Heritage & Museograph* que se publica desde 2009 por la editorial Trea, vinculada y editada desde la Universidad de Barcelona y Lleida es casi la única con esta orientación. Más recientemente, en 2017, ha aparecido *REIDICS (Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales)* que edita la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) y está patrocinada por la Universidad de Extremadura.

⁵ La revista ha estado dirigida por sus dos fundadores: la Dra. Pilar Benejam (UAB) y el Dr. Joaquín Prats (UB). La Dra. Benejam, tras su jubilación, fue sustituida por el Dr. Joan Pages (UAB).

Junto a estas revistas hay otras, que siendo de carácter general en el terreno pedagógico, editan monográficos sobre didáctica de las ciencias sociales. Por citar las que considero más relevantes: *Didacticae*, de la Universidad de Barcelona, *Educatio siglo XXI*, de la Universidad de Murcia, *Investigación en la Escuela*, ligada a la Universidad de Sevilla, *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)* y varias más, algunas en el ámbito de la sociología o de la psicología.



A las revistas citadas de investigación, pueden sumarse otras publicaciones periódicas con un enfoque que se acerca más a la divulgación y a la explicación de innovaciones didácticas. De las que existen hay que destacar, por su antigüedad y difusión, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nacida en 1994 y que en el año 2020 llegará a los cien números publicados⁶.

En las últimas dos décadas, el área universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales ha comenzado a trazar las líneas de demarcación epistemológica y a situar en un espacio delimitado su labor como investigación social, en este caso educativa. Ello se ha realizado a través de lo publicado en revistas y libros y, también, en la proliferación de reuniones científicas en forma de simposios, congresos, jornadas y seminarios que, en los últimos años, son muy numerosos y variados en sus enfoques y en la calidad de las ponencias y comunicaciones.

Un hecho determinante para potenciar la investigación y, sobre todo, para formar jóvenes investigadores ha sido la proliferación de programas de doctorado, unos específicos del área y otros que comparten las líneas con otros ámbitos didácticos o pedagógicos. Los programas de doctorado han producido una cantidad importante de tesis doctorales ligadas a los distintos grupos de investigación y la consecuente publicación de monografías o artículos en revistas científicas.

⁶ Otras revistas interesantes han nacido y desaparecido en los últimos años: en 1998, dedicada a la historia y a su didáctica, *Aula. Historia Social* dirigida, fundamentalmente, al profesorado de Educación Secundaria. *Tiempo y Tierra*, aparecida en 1995, una publicación de la Asociación de Profesores de Historia y Geografía. Por último, *ConCiencia Social*, nacida en 1997, sugerente publicación anual promovida por una federación de grupos de Didáctica de las Ciencias Sociales, FEDICARIA, que se caracteriza por su enfoque: una didáctica crítica de la historia, muy atenta a los debates y discusiones que sobre la enseñanza de la historia se realizan en España y en parte del mundo occidental.

Junto a los doctorados se ha producido, como se verá más adelante, una vertiginosa expansión de investigaciones financiadas por la administración española y algunas por la Unión Europea (UE), que conllevan una importante producción de libros y artículos científicos en revistas pedagógicas o en otras denominadas de impacto (las que se encuentran indexadas en determinados repertorios e índices nacionales e internacionales). Estos proyectos son presentados y ejecutados por grupos de investigación universitarios o interuniversitarios lo que ha forzado a constituir, mediante la agrupación de profesores, núcleos estables que, progresivamente, van adquiriendo una personalidad e trayectoria investigadora. Como resultado de este proceso los grupos se han configurado como auténticas unidades de producción científica y de escuela para la formación de investigadores noveles.

Pese a todo, el nivel de las investigaciones sigue teniendo una insuficiente fortaleza teórica. Como señalábamos en un artículo anterior no se ha alcanzado una madurez científica suficiente para ser homologada con especialidades de mayor trayectoria en el ámbito de la historia o de otras ciencias sociales. No deja de ser significativo que exista una cierta colonización teórica y metodológica de áreas como la pedagogía general u otras ciencias del comportamiento (Prats/Valls 2011)⁷. La configuración del conocimiento histórico como tal no pesa lo suficiente en la construcción de caminos metodológicos propios. En general son investigaciones que aplican metodologías generalistas que en demasiadas ocasiones desconocen la naturaleza de lo que estamos intentando enseñar.

Dicho de otra manera, no podemos encontrar, de manera explícita ni implícita, un consenso suficiente sobre los puntos radicales y las estrategias metodológicas, fruto de una discusión sistemática y configurada: la incorporación de todos los elementos que están presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como sus contextos institucionales y organizativos y, sobre todo, en la propia naturaleza del conocimiento enseñado y aprendido, en nuestro caso, la historia⁸.

Lo dicho no resta valor al trabajo realizado, todo lo contrario, pues ya es un avance discutir qué pasos serían necesarios para situar el ámbito de investigación en lugares más centrales de la problemática específica del ámbito de conocimiento en el que pretendemos situarnos: la didáctica de la historia. Debe reconocerse que ya hay mucho hecho, que cada vez encontramos mejores investigaciones y resultados relevantes, pero todavía queda mucho por hacer (Prats/Valls 2011).

⁷ Pese a un evidente avance en los últimos lustros, sigue en parte vigente lo que dijimos hace ya algunos años: "De hecho, uno de los problemas más acuciantes con los que contamos es (...) la falta de un acuerdo en cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar. Pero a ello debe añadirse el poco desarrollo de los métodos y técnicas de investigación, adaptadas o generadas desde la propia área; la relativa colonización metodológica de otras ciencias sociales; la poca importancia que, hasta el presente, se les ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar" (Prats, 1997).

⁸ Esta impresión es la que, en grandes líneas, se desprende también del estudio sobre la situación de la didáctica de la historia en los países europeos. Véase Erdmann, E. y W. Hasberg (2011).

ALGUNOS DATOS SOBRE LA PRODUCTIVIDAD CIENTÍFICA EN LAS DOS ÚLTIMAS DÉCADAS

La producción científica en España en didáctica de la historia y, en general, en el conjunto de ciencias sociales, se puede cifrar de las más elevadas de los países de los que conocemos datos. Por lo tanto, la primera idea que hay que comunicar es que nuestro país está en una posición delantera en este ámbito de la investigación científica, con todas las reservas y deficiencias que acabamos de señalar.

Un primer impulso del crecimiento de la producción fue la realización de tesis doctorales. En los últimos veinticinco años son ya más de trescientas cincuenta las contabilizadas. Hay una progresiva aceleración a partir de 1990 y una tendencia al incremento importante en los últimos años según lo analizado por la investigación realizada por la doctora Envira Curiel, (Curiel 2017 y 2015). A partir de 2014 hasta la actualidad la tendencia al alza continúa, aunque no hay datos contabilizados, aunque una primera estimación empírica indica que la tendencia al alza es la misma que en los años inmediatamente anteriores. No todas las tesis que se han identificado se han realizado en departamentos universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales. En los años ochenta, y noventa encontramos varias tesis realizadas en los departamentos de psicología de la educación, en los de historia y algunos en los de didáctica general.

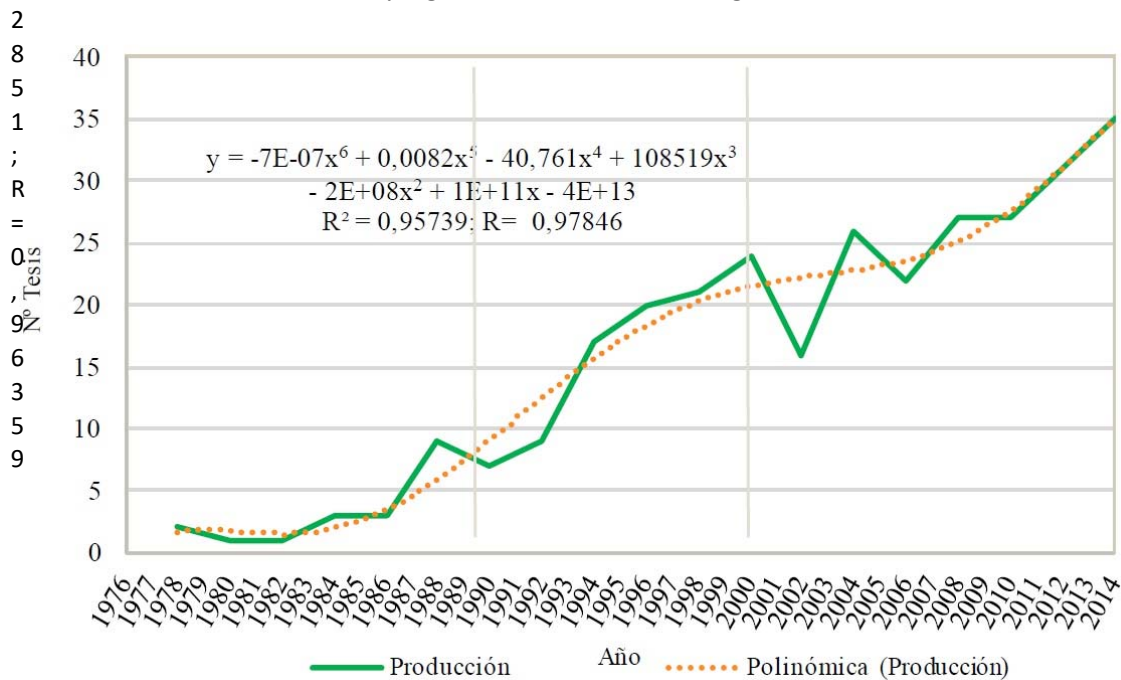


Gráfico 1. Diagrama de producción diacrónica bianual de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales para los años 1976-2014, con línea de tendencia polinómica de orden 6, ecuación de regresión y R2. (Curiel, 2017)

La producción científica a través de los proyectos de investigación obtenidos por los diferentes grupos universitarios que concursan en las convocatorias públicas de la administración central y de las autonómicas (los llamados proyectos de Investigación, Desarrollo e Innovación I+D+I) ha tenido, en los últimos años, una importancia decisiva en el incremento de la productividad. Los proyectos financiados concedidos, que tienen una

duración de dos o tres años, exigen en sus bases de convocatoria que los resultados sean publicados en artículos o en monografías⁹.

En los años anteriores al 2000 eran muy pocos proyectos financiados que se adjudicaban a los grupos de didáctica de las ciencias sociales. Como puede verse en el gráfico 2 es a partir de quinquenio 2001-2005 cuando se observa una línea ascendente que culmina en el año 2016. A partir de esa fecha se ha producido un ligero estancamiento e incluso un cierto declive por las políticas restrictivas del gobierno español que ha reducido la financiación general de la actividad investigadora.

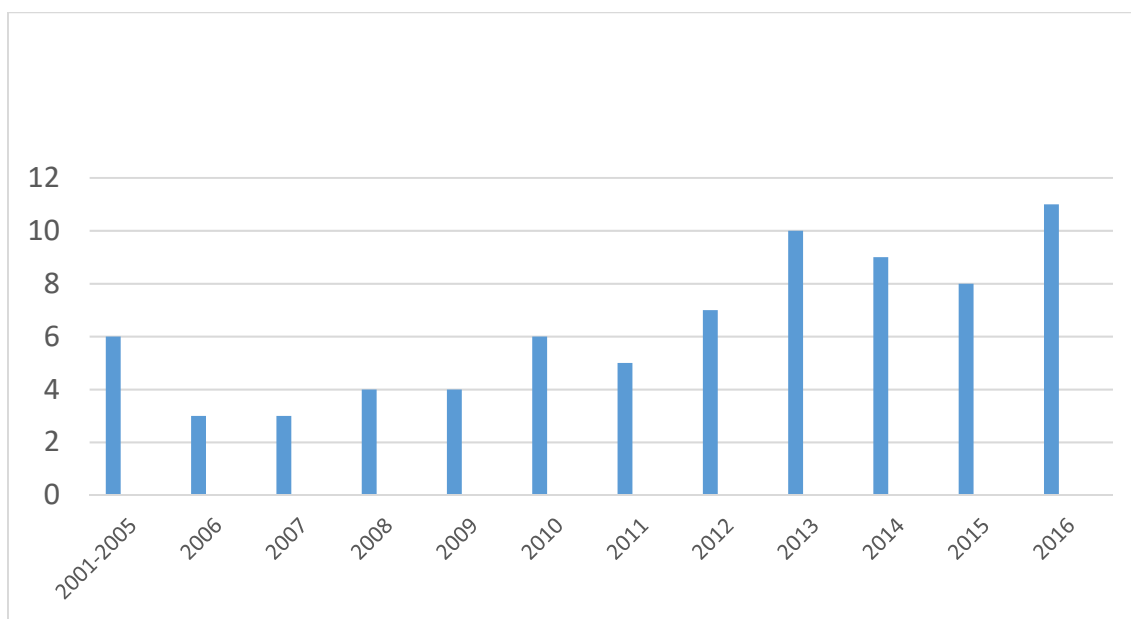


Gráfico 2. Quantita di Progetti di ricerca annualmente finanziato realizzati dai gruppi di ricerca in didattica delle scienze sociali. (elaborazione propria)

En la mayoría de las investigaciones (ver gráfico 3) predominan las metodologías cuantitativas, (estadísticas) que analizan, a través del método de encuesta con técnicas estadísticas, diversos fenómenos. Los estudios de caso y la que en el gráfico se caracteriza como metodología experimental suelen ser las que se dedican a implementar prototipos didácticos o metodologías concretas; suelen ser las más dirigidas a la consecución de conclusiones respecto a propuestas prácticas.

⁹ El haber podido cuantificar la producción científica ha sido muy dificultoso, pues no contamos con bases de datos específicas, ni catálogos homologados, por lo que hay que señalar que es posible que los datos que aportamos no sean del todo exactos, en especial lo que hace referencia al apartado de proyectos de investigación y otros trabajos. Algunas investigaciones de este tipo no han publicado sus resultados y otras son estudios encargados por instituciones y que no están pensados para la comunidad científica. Tampoco se ha incorporado en este listado varios trabajos que, por su naturaleza, teniendo rigor y no menos esfuerzo, deben situarse más bien en el campo de la innovación didáctica.

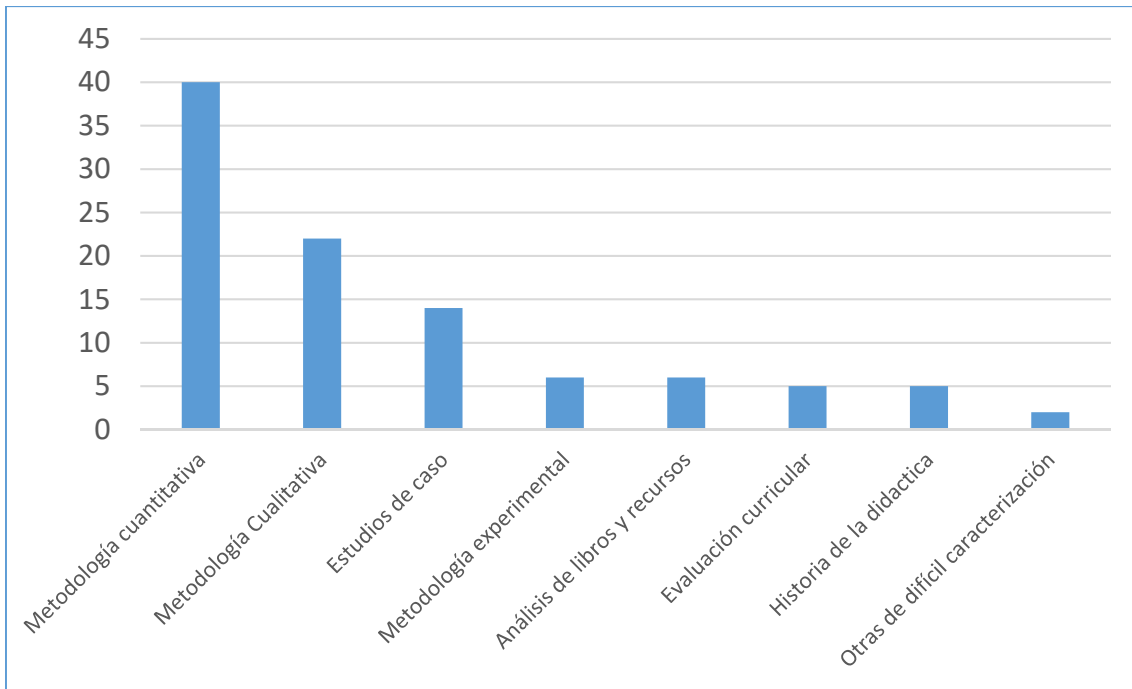


Gráfico 3. Titulo. Varietà nell'uso delle metodologie di ricerca (elaborazione propria)

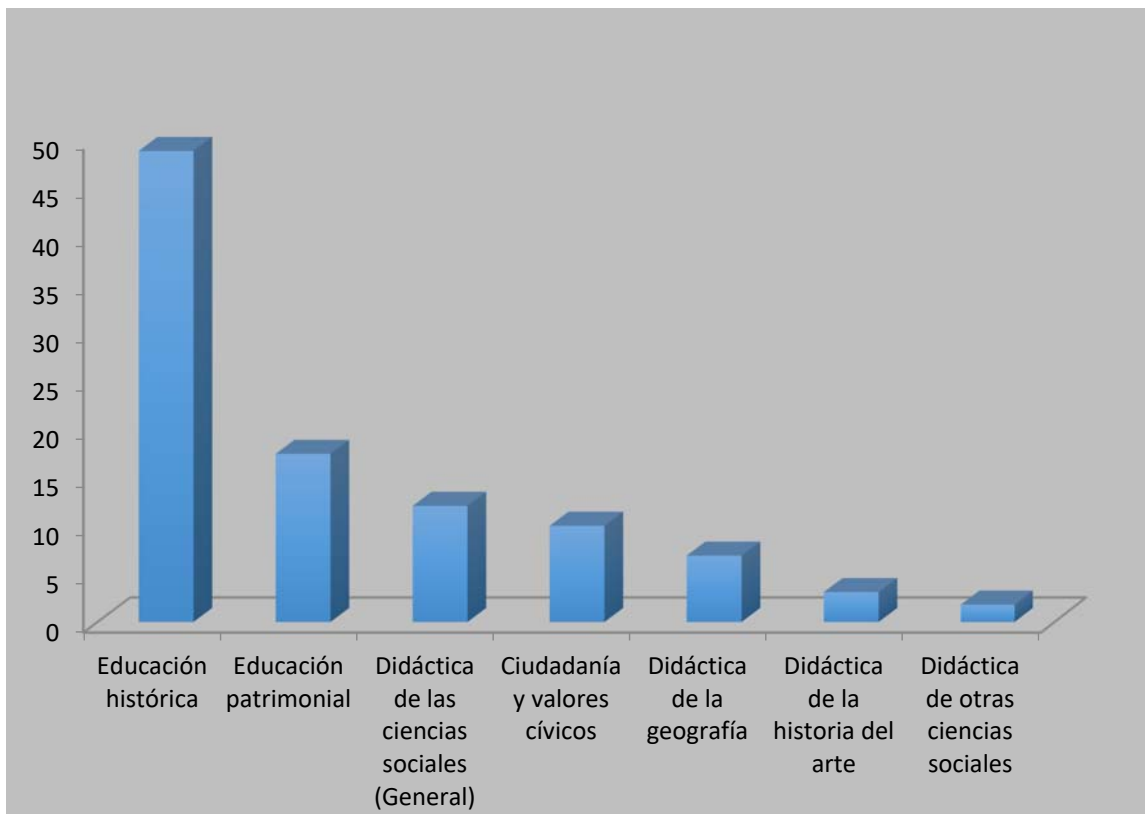
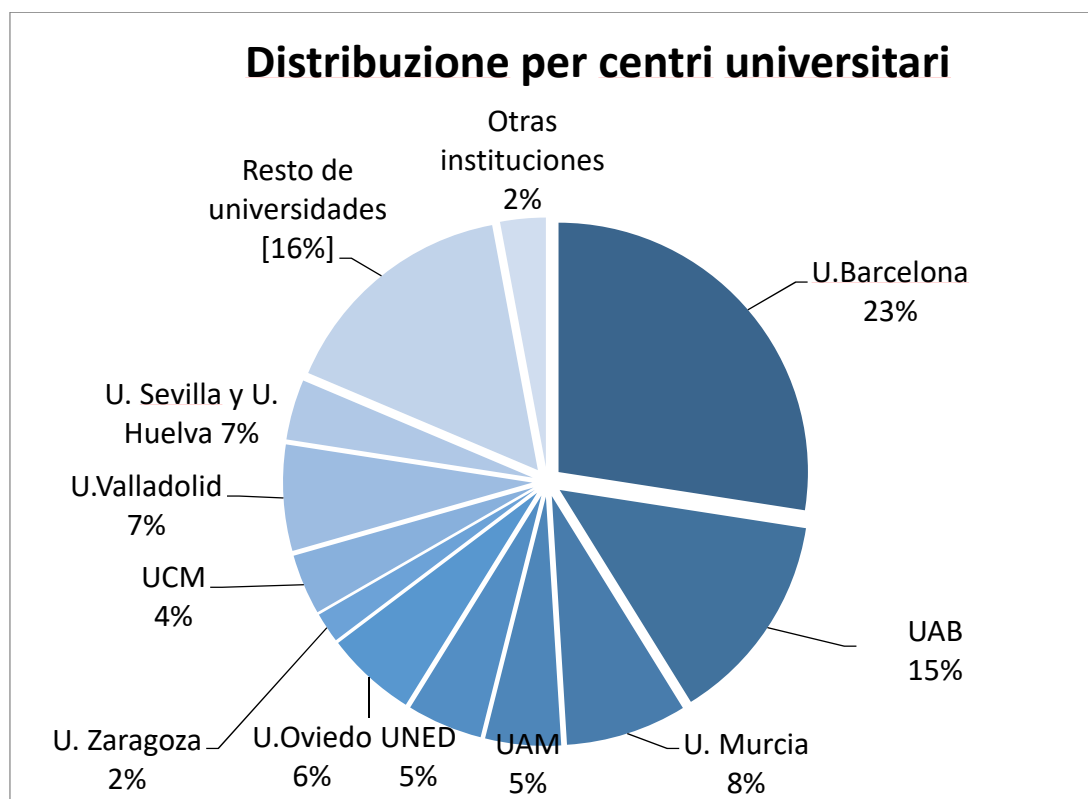


Gráfico 4. Temi delle tesi doctorale i dei progetti di ricerca (elaborazione propria)

Las temáticas más frecuentes de las tesis doctorales y de los proyectos de investigación (Ver Grafico 4) son las relativas a la didáctica de la historia seguidas a bastante distancia las que tratan el patrimonio. En el apartado educación histórica se computan muchas y variadas modalidades de investigación. Algunas relativas a la historia de la didáctica del área o de los recursos y libros escolares y gran cantidad de estudios sobre pensamiento del profesor, del alumnado, construcción del discurso histórico por los adolescentes, análisis de libros de texto o de currículos, representación del tiempo histórico, técnicas de evaluación del saber histórico y un largo etcetera. En los últimos años, han proliferado las temáticas ligadas a la ciudadanía y, sobre todo, a temas ligados con el patrimonio cultural desde diversas perspectivas. Son pocas, todavía las que evalúan o proponen temas ligados al uso de las tecnologías, sobre todo, las que tratan de evaluar propuestas prácticas para la clase.

La producción científica, considerando los proyectos de investigación, publicaciones y número de tesis doctorales realizadas, se distribuye de manera muy desigual entre las diversas universidades españolas. El tamaño de los departamentos, las tradiciones didácticas y la existencia de programas de doctorado específicos del área explican las diferencias. Como resultado puede verse en el gráfico 5 que casi la mitad de las investigaciones se han dado en tres universidades, siendo la de Barcelona la que, hasta el momento, ha producido casi un cuarto parte del total seguida de la Universidad Autónoma de Barcelona. En los últimos años la Universidad de Murcia ha iniciado un proceso ascendente lo que la sitúa como el núcleo emergente más destacado. (Gómez-Carrasco, C.J., López-Facal, R y Rodríguez-Medina, J. 2019), junto con las universidades de Valladolid, Oviedo, Santiago de Compostela y otras.



En los últimos años, las exigencias de las universidades y las agencias de acreditación para obtener plazas estables de profesorado o promocionar internamente en el escalafón profesional exige que las publicaciones en forma de artículos de revista se hagan en lo que se denomina vulgarmente “publicaciones indexadas” (JCR, Scopus, Web of Science y otras) que clasifican las revistas en función de varios criterios: el número de citas de los artículos que contiene en otros artículos y revistas, las exigencias en la selección de artículos, etc.. Estos índices agrupan las revistas en cuartiles y les otorgan una puntuación. Según el lugar que ocupa la revistas en el repertorio (primer cuartil, segundo cuartil etc.) la consideración de la calidad de lo publicado es mayor o menor. Estas revistas están controladas directa o indirectamente por multinacionales del ámbito anglosajón: Elsevier, Springer, Thomson Reuters, y otras. Es un sistema creado inicialmente para las ciencias biomédicas o experimentales y para las ingenierías que han incorporado en este método de ubicar las publicaciones y la calidad de la investigación a las ciencias sociales y a las humanidades.

Los académicos españoles, entre ellos los de didáctica de las ciencias sociales, prefieren y en ocasiones solamente se prestan a publicar en revistas que están en estos repertorios “de impacto”. Lo hacen por la necesidad de acumular los méritos que se les exigen para ser bien valorados. Ello provoca que la consideración de un buen investigador no se defina por lo que ha escrito, sino por dónde lo ha publicado. Un sistema absolutamente perverso de evaluar la calidad investigadora. Es cierto que las revistas indexadas tienen una capacidad de difusión global del conocimiento, pero no llegan al profesorado de historia del sistema escolar. Por consiguiente, alejan los resultados de los trabajos a la realidad educativa de nuestro país.

En España, son los profesores jóvenes los que más participan de esta tendencia de publicar en este tipo de revistas, muchas de las cuales están en lengua inglesa. Esta situación está acabando con el interés por publicar libros monográficos que, desde mi punto de vista, son el mejor medio para difundir y ofrecer una explicación detallada y completa del resultado de las investigaciones. Un problema, añadido es que existen muy pocas revistas de este tipo (“de impacto”) específicas de investigación en didáctica de la historia por lo que la mayoría de los artículos se publican en revistas de pedagogía general, de psicología, de sociología, de historia o de otras materias¹¹.

Analizado el contexto en donde se publica, hay que resaltar, como puede observarse en el gráfico 6, que el número total de publicaciones en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales es muy alto y va en aumento. A esta producción se debería añadir, pese a no estar reflejada en el gráfico ni cuantificada, las numerosas aportaciones a través de las ponencias y comunicaciones en los eventos (congresos, simposios, jornadas etc.) que anualmente realizan las universidades y algunas administraciones educativas. Al igual que hemos visto en el tema de

¹⁰ UAB: Universidad Autónoma de Barcelona; UAM: Universidad Autónoma de Madrid; UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia; UCM: Universidad Complutense de Madrid.

¹¹ No es el lugar este artículo para analizar las consecuencias de este método de valoración de la investigación social, pero son muchos los que opinamos que no es un sistema adecuado y que tiene efectos perniciosos en algunos aspectos.

las tesis y proyectos de investigación es, en últimos años, cuando se ha producido una aceleración vertiginosa en la producción.

En los últimos siete años, una parte importante de los artículos están publicados en revistas internacionales que se sitúan en los repertorios citados y que son consideradas de impacto internacional. Como demuestran los profesores Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina (2019), después de Estados Unidos, sería España la que tiene una mayor presencia (Ver el gráfico 7).

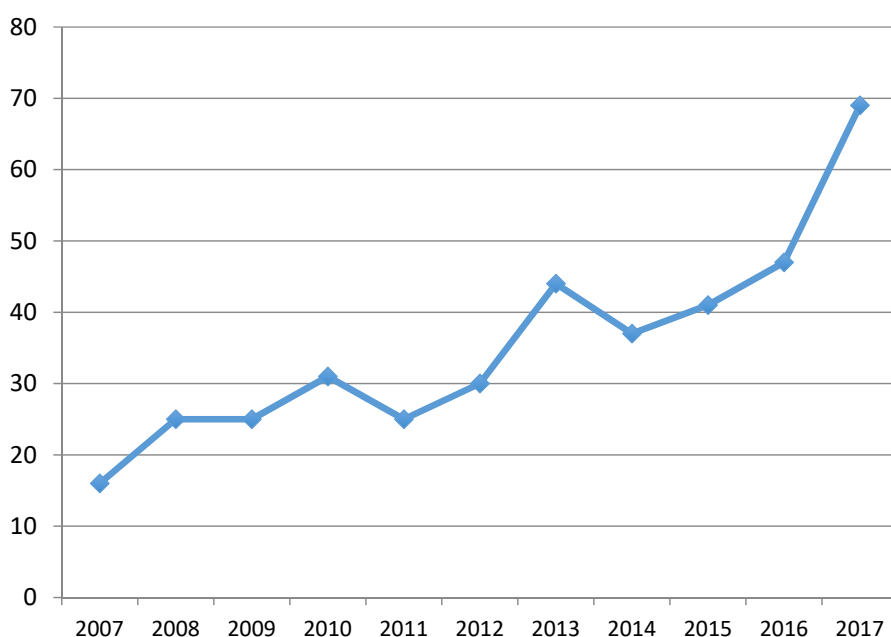


Gráfico 6. Evoluzione degli articoli in DSS pubblicati in riviste spagnole di Scienze dell'Educazione (2007-2017) (Fonte: Gómez-Carrasco, C.J., López-Facal, R y Rodríguez-Medina, J. 2019)¹²

¹² Este trabajo de los profesores Gómez, López Facal y Rodriguez, “realiza una investigación bibliométrica sobre la producción científica de didáctica de las ciencias sociales en revistas españolas de educación. se han analizado revistas específicas de DSC y otras de temática general indexadas en bases de datos de referencia, como JCR, SCOPUS o con sello de calidad FECYT. Se han cuantificado y clasificado los artículos, analizando las temáticas y su evolución, así como las instituciones que tienen mayor producción. los resultados permiten constatar un crecimiento muy importante de la producción, especialmente a partir de 2012, en paralelo al incremento de la financiación externa de proyectos. las temáticas con mayor presencia y que más han crecido son las de educación histórica y educación patrimonial. Se ha visibilizado que la producción está muy concentrada en pocas universidades, entre ellas sobresale la de Murcia.”. (Gómez-Carrasco, C.J., López-Facal, R y Rodríguez-Medina, J. 2019)

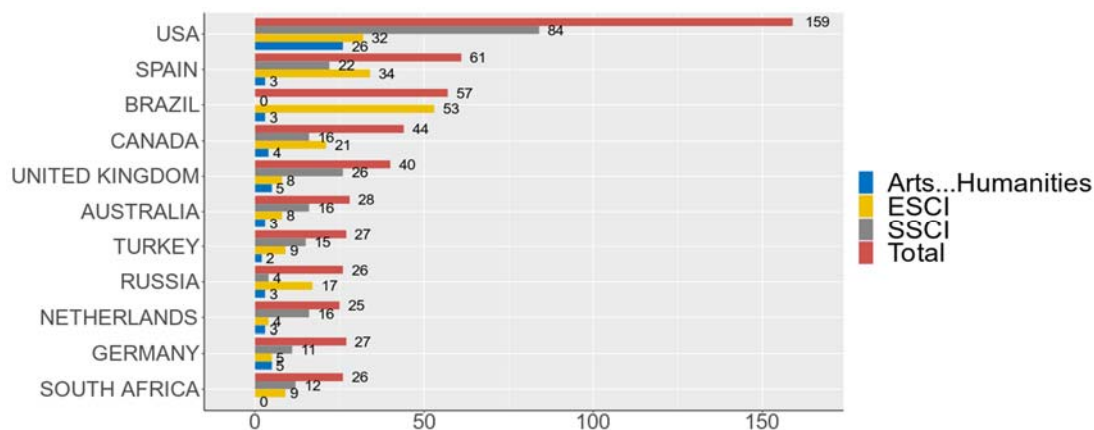


Gráfico 7. Producción de varios países en artículos publicados en las llamadas "revistas de impacto" (Fuente: Cosme J. Gómez-Carrasco, Ramón López-Facal e Jairo Rodríguez-Medina, 2019)

CONSIDERACIONES FINALES

A la hora de establecer una valoración de la evolución y el estado actual de la didáctica de la historia y, en general, de las ciencias sociales en España, se pueden dar dos visiones contrapuestas: hay aspectos que definimos como negativos en la medida que son elementos que deberían poderse resolver para llegar a una situación óptima, pero, en cualquier caso, hay que resaltar, con todos sus defectos, el espectacular salto que se ha producido en el ámbito universitario en los últimos veinticinco años.

Una primera consideración es que el principal motor de la renovación didáctica ha venido de la mano del profesorado de Educación Secundaria, especialmente en las décadas siguientes al final de la dictadura franquista. En este periodo se produjo una "edad de oro" de la innovación que, después de un periodo de paralización, todo indica que vuelve a resurgir en los últimos años.

En segundo lugar, resaltamos que la universidad ha incorporado en los últimos 25 años un ámbito de docencia e investigación especializado y autónomo que no existía anteriormente: se ha constituido estructuralmente una comunidad de académicos de didáctica de las Ciencias Sociales. Como consecuencia, se ha producido una especialización académica e investigadora con la consecuente ampliación de la producción en forma de tesis doctorales y de proyectos de investigación realizados por grupos de investigadores. Algunas universidades, como la de Barcelona y otras, han hecho además un trabajo importante en los temas de transferencia de conocimientos, la mayor parte en temáticas en el ámbito de la educación patrimonial. Estos procesos se han dirigido más al ámbito museístico que al escolar. En cualquier caso, la museografía en España no puede entenderse ya sin la didáctica patrimonial surgida en nuestros departamentos.

Como consecuencia se han establecido en muchas universidades líneas de investigación con un cierto grado de delimitación teórica y temática, aunque, como hemos señalado, todavía en proceso de consolidación y clarificación. Ello también ha permitido la especialización del profesorado en algunas temáticas. Así mismo, y en parte como consecuencia de la progresiva especialización de los departamentos universitarios que han creado masters y doctorados, se ha producido un importante proceso de formación de

nuevos doctores la mayoría de ellos ya profesores, aunque en muchos casos en situación de precariedad laboral.

Como valor añadido, puede hablarse de un primer estadio de internacionalización. Muchos de los nuevos doctores provienen de universidades latinoamericanas. Son muchas decenas los que se han formado en España y ello ha posibilitado la posterior relación una vez que han regresado a sus países de origen. Ello ha contribuido a la internacionalización con la presencia de académicos españoles en actividades formativas de otros países especialmente en América Latina, un espacio cultural y académico ya muy vinculado a nuestras universidades. Este hecho ha permitido ampliar las discusiones y las redes científicas en un ámbito territorial amplio y variado. Existe ya de una red iberoamericana de didactas de la historia vinculados a centros de enseñanza superior que colaboran regularmente entre sí y con las universidades españolas en las que se formaron ¹³.

Desde el punto de vista de lo que podemos considerar como aspectos que no valoramos positivamente, podemos señalar tres: en primer lugar, la didáctica universitaria tiene pocas conexiones con la didáctica que se realiza en las escuelas y liceos. Si la didáctica es una especialidad que tiene como misión intervenir de manera directa en las prácticas escolares y, sobre todo en la acción didáctica, debe decirse que el divorcio entre el colectivo universitario y el escolar es demasiado grande para cumplir este objetivo de manera cooperativa. La labor investigadora e innovadora debería realizarse con mayor frecuencia e intensidad promoviendo el trabajo conjunto del profesorado universitario con el de Educación Secundaria y Primaria. Ello permitiría una mayor permeabilidad entre los dos colectivos y la posibilidad de experimentación de materiales didácticos y la implementación de proyectos de forma normalizada y programada y no esporádicamente como suele producirse. Sería necesario institucionalizar la relación e incorporar a la enseñanza universitaria profesionales en activo procedentes de las aulas escolares.

Un segundo lugar, otro déficit no menos importante en el panorama universitario, es el tipo de investigadores que se está formando en los departamentos que, al menos en un parte importante, no han tenido experiencia profesional en las aulas de primaria y secundaria. Este desconocimiento experiencial y profesional es un aspecto que resta mucha capacidad de comprensión y de intervención de los investigadores universitarios en la didáctica escolar. No son suficientes las visitas esporádicas a los centros escolares para pasar pruebas, cuestionarios de encuesta o hacer entrevistas. El “olor” de las aulas, las incidencias continuas, los momentos en los que se consolidan las relaciones con nuestros jóvenes alumnos son fundamentales para entender cómo desarrollar labor de enseñar.

En tercer lugar, como aspecto que está provocando graves déficits e hipotecando el futuro, es el proceso de precarización del profesorado joven de las universidades. Este fenómeno se ha producido en España en los años de crisis económica, fundamentalmente en los

¹³ Un ejemplo son los nueve simposios de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano impulsado por el grupo DHIGECS de la Universidad de Barcelona. Dos de estos eventos se han realizado en México y Chile. Podríamos citar muchos más ejemplos de cohesión entre los académicos de ambas partes del Atlántico en periódicos eventos o estancias en los que participan académicos de España y de diversos países latinoamericanos, sobre todo Chile, Brasil, Colombia, México y Argentina.

últimos tres lustros. Ello ha comportado que la mayor parte del profesorado del área sea actualmente profesorado temporal muy mal retribuido, lo que dificulta un relevo generacional necesario y progresivo de los académicos más veteranos. La congelación de las plazas de profesorado y el no cubrir las vacantes por jubilación está poniendo en peligro lo conseguido.

Como conclusión final, es posible afirmar que, pese a estos elementos negativos que acabamos de señalar, se ha llegado a un nivel de producción científica y divulgativa de una dimensión importante si consideramos lo reciente de la creación de esta comunidad académica universitaria y su reducido tamaño en relación a las áreas tradicionales tanto en el campo de la historia, como en el de la pedagogía. El hecho de que en veinticinco años se haya superado la cifra de las trescientas tesis doctorales implica que esta opción investigadora, antes totalmente ausente en la universidad, ocupe ya un espacio aceptable y suponga la formación inicial de un gran número de investigadores. Como consecuencia de todo ello, la producción de artículos científicos y monografías sitúa esta área de conocimiento universitaria en un lugar destacado en el contexto de la investigación internacional.

Puede decirse, como conclusión, que el área de la didáctica de la historia en el seno de la universidad es un colectivo en crecimiento y clarificación con tantas posibilidades, como realidades. Que existe un reto ineludible de trabajar cooperativamente con el conjunto del profesorado del sistema educativo para justificar de manera eficaz su función fundamental: generar conocimiento que influya y tenga impacto en las clases de historia de centros de Educación Primaria y Secundaria. Por último, que los niveles de conocimiento del proceso de enseñanza/aprendizaje realizado a través de la investigación científica permitiría ya una fase de producción de propuestas rigurosas de creación de estrategias metodológicas y confección de prototipos didácticos evaluables que permitirían pasos adelante en la mejora de la didáctica de la historia en las aulas y en las actividades de ocio cultural a través del patrimonio. Y ello pese a la rémora histórica que suponen las directrices de las administraciones educativas.

BIBLIOGRAFIA

Curiel, E. (2017) "Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en didáctica de las ciencias sociales 1976-2014 (Scientometric analysis of spanish dissertations in teaching social sciences 1976-2014)". Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.

Curiel-Marín, E. y Fernández-Cano, A. (2015). "Análisis Cuantitativo de Tesis Doctorales Españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2012)" *Revista Española de Documentación Científica* 38(4), octubre-diciembre 2015.

Duarte Piña, O. M. (2015) "La enseñanza de la historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad". Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla

Erdmann, E. y W. Hasberg (2011) *Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*. Schwaldbach (Alemania), Wochenschau Wissenschaft, 2 vols.

Gardner, H. (2013) *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Ed. Paidós (1ª Ed. En español Buenos Aires 1996)

Gardner, H. (1994) *Educación Artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

Gómez-Carrasco, C.J., López-Facal, R y Rodríguez-Medina, J. (2019). "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017)" *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*.

Prats, J. (1989) "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias Alemania 75 e Historia 13-16". En: Mario Carretero. Et al. (Coord.) *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. Visor. Col. Aprendizaje.

Prats, J. (1997) "La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (Notas para un debate deseable)". En: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editora

Prats J. (2005) "La crisis de la reforma educativa socialista y la contrarreforma conservadora en España" En: *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação Universidade Federal de Santa Catarina*. Vol. 23. Florianópolis. (ISSN: 0102-5473)

Prats, J. y Valls, R. (2011) "La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión". En: *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*. Nº 25.

Sallés, N. (2013) *Classes d'història que passen a la història*. Lleida: Pagés Editor

Salles, N. y Santacana, J. (2016) "Los grupos de innovación educativa en la Enseñanza de la Historia en España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento" en *Educatio Siglo XXI*, Vol. 34 nº 2 · pp. 145-166