

¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia?

Entrevista a Joaquim Prats

Por Raimundo A. Rodríguez Pérez*

DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.15>

El profesor Joaquim Prats es catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Barcelona (España). Su amplia trayectoria académica e investigativa lo ha llevado a asesorar diversos gobiernos e instituciones sobre planificación educativa, evaluación y formación docente, no sólo en el ámbito de las ciencias sociales, sino a nivel global, tanto en España como en América Latina. Entre 1988 y 1993 fue subdirector general de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia español. Durante ese período impulsó la creación de los Centros de Profesores y Recursos (CPR), destinados a la formación de docentes de Educación Secundaria, en un momento de renovación pedagógica y expansión del Estado de las Autonomías, que culminaría con la cesión de las competencias educativas por parte del Gobierno central. Ha sido también presidente de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), entre 2008 y 2013, secretario de Universidades e Investigación de la Generalitat de Cataluña, presidente del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2004-2010) y jefe de Formación del Profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Fundador de los grupos de innovación en Didáctica de la Historia en la enseñanza secundaria: *Germanía 75* e *Historia 13/16*, ambos en la década de 1970. Pionero en la implantación de la Didáctica de la Historia en España, en la década de 1990. Esta tarea lo ha llevado a dirigir una doce-

na de tesis doctorales y fundar las dos revistas de referencia en el área (*Enseñanza de las Ciencias Sociales e Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*). Es autor de más de doscientas publicaciones, entre artículos científicos y divulgativos, libros y capítulos de libros científicos, libros de texto y materiales didácticos. Asimismo, ha sido profesor invitado en numerosas universidades de España, Italia, Colombia, Argentina, Brasil, Chile, Nicaragua, México y Ecuador. También ha coordinado los contenidos históricos de los manuales de Historia editados por algunas de las más importantes editoriales españolas, destinados a la Educación Secundaria y el Bachillerato. Dirige el grupo de investigación DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales), un equipo multidisciplinar que apuesta por la colaboración entre docentes e investigadores de diversos niveles educativos y áreas de conocimiento. Su web *Histodidáctica*¹ es un referente en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Aprovechando su amplio bagaje, y dada la coyuntura de cambios legislativos en el ámbito educativo, pero también de crisis y cambios a nivel general, vamos a preguntarle por los orígenes, evolución, logros y retos pendientes de la Didáctica de la Historia como área de investigación. Una disciplina científica reciente en el entorno hispanohablante, pero que comienza a dar muestras de gran vigor, por cuanto no sólo es un auxiliar de la Historia, la Pedagogía o la Psicología.

* Doctor en Historia por la Universidad de Murcia (España). Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia y miembro del Grupo DICSO de la misma Universidad. Correo electrónico: raimundorodriguez@um.es

¹ Ver: <http://www.ub.edu/histodidactica/>.

Raimundo Rodríguez (RR): Usted ha sido testigo de excepción y protagonista del surgimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina académica; no en vano es doctor en Historia pero pronto comenzó a ejercer labores docentes e investigativas en Didáctica. ¿Cuáles son los orígenes del nacimiento de la didáctica como preocupación generalizada de la comunidad docente?

Joaquim Prats (JP): En tiempos recientes, durante los últimos años del franquismo y los primeros de la democracia (1970-1985), la Didáctica de la Historia surge en los colectivos de profesores de Educación Primaria y Secundaria. En la década de los sesenta del siglo XX los discípulos del gran historiador Jaume Vicens Vives se preocuparon de buscar recursos didácticos más acordes con la nueva Historia social que proponían, alejada de la corriente positivista o la puramente fáctica imperante en las aulas españolas. Éste fue un primer paso. Los proyectos plenamente didácticos nacieron en la Enseñanza Secundaria (Bachillerato) elaborados por jóvenes profesores que se replanteaban los contenidos históricos del currículo y los métodos de enseñanza que se debían emplear. En 1973, se constituyó en la Universidad de Valencia, con la ayuda del historiador Josep Fontana, el grupo denominado *Germanía 75*, nombre que hacía referencia al movimiento popular antimonárquico del siglo XVI, y la cifra 75, al año en el que se publicaron los primeros materiales para experimentar en las aulas (los dos primeros años se editaron en fotocopias). En los años siguientes aparece en diversos lugares de España una pléyade de grupos de profesores de bachillerato, todos ellos renovadores de la Didáctica de la Historia: *Aula Sete*, *Cronos*, *IRES*, *Eidos*, *Cossetania*, *Historia 13/16*, *Ínsula Barataria*, etcétera. El más rupturista y el que aportó mayor potencial metodológico y teórico fue el denominado *Historia 13/16*. Inspirándose en un programa del *School Council* británico, los profesores barceloneses del proyecto realizaron una propuesta de renovación que se mantuvo activa y con una amplia base de experimentadores hasta el inicio de la década de 1990; esta experiencia ya ha sido objeto de análisis en la tesis doctoral de Neus Sallés (2013), publicada recientemente, y en la que se demuestra el impacto que tuvo este proyecto en la Didáctica de la Historia.

Si en la Enseñanza del Bachillerato (Secundaria) se produjo un gran florecimiento de iniciativas innovadoras, lo mismo ocurrió en la Enseñanza Primaria, donde grupos de maestros experimentaron multitud de propuestas de innovación. Debe decirse que, en general, las experiencias realizadas estaban enfocadas en su gran mayoría al conocimiento del medio social, a la educación cívica o a la

realización de actividades complementarias: como guías de visitas a emplazamientos históricos, visitas a museos, temas de historia local, etcétera. Con los movimientos de renovación pedagógica en la Educación Primaria trabajaron algunos profesores de las escuelas normales de Magisterio. Me consta la activa labor en estos movimientos de diversos profesores de las universidades catalanas, en especial de la Universidad Autónoma de Barcelona; seguramente, esta colaboración se dio también en otras partes de España. La actividad de renovación pedagógica, tanto en Educación Primaria como en Secundaria, superaba el ámbito de lo puramente educativo, ya que, en la mayoría de los casos, expresaba un movimiento de cambio social e incluso de resistencia política a la dictadura franquista, que había hecho del sistema educativo un feudo del catolicismo más retrógrado, mezclado con el autoritarismo propio de una dictadura conservadora.

Fuera de las excepciones citadas, la Didáctica de la Historia estaba muy poco presente en la universidad. Aun así, lo ocurrido en la Educación Secundaria fue consecuencia directa de la renovación de los estudios históricos en las aulas universitarias. Fueron años de cambio y renovación historiográfica de la mano de profesores universitarios que introdujeron las nuevas tendencias; en concreto, la escuela francesa de los *Annales* y las publicaciones de los historiadores marxistas, ingleses y franceses, como E. Hobsbawm, M. Dobb, E. P. Thompson, P. Vilar, M. Vovelle, A. Soboul, etcétera. Puede afirmarse que la renovación didáctica en Secundaria vino de la mano de la renovación historiográfica, que por su propio planteamiento exigía un aprendizaje comprensivo y no solamente memorístico, como era habitual en las viejas formas de enseñanza de la disciplina.

RR: Y en la universidad, ¿cuándo se inicia y constituye una comunidad científica dedicada a la Didáctica de las Ciencias Sociales? ¿Cómo se constituyó dicha área de conocimiento en España?

JP: La aparición del área de conocimiento de Didáctica de Ciencias Sociales tiene un origen administrativo ligado a dos hechos: por un lado, la incorporación a la universidad de las Escuelas de Magisterio (llamadas Escuelas Normales) y, por otro, la división en áreas de conocimiento de los campos académicos del conjunto de la universidad española; por cierto, hecho bastante insólito en el contexto de las universidades europeas. En la década de 1970, las Escuelas de Magisterio se transformaron en las denominadas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (EGB), que no eran otra cosa que el cambio de denominación de los mismos centros. Este hecho, pu-

ramente administrativo, convirtió en universitarios a un buen número de profesores de las antiguas Escuelas Normales. El segundo hecho fue la creación de las áreas de conocimiento, que, al amparo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (LRU), se constituyeron agrupando en áreas todos los campos científicos o académicos que se identificaron en la universidad. Entre ellas estaban las dedicadas a las didácticas de las distintas materias curriculares, como la de Ciencias Sociales. En este caso, se dio la denominación de Ciencias Sociales por el área curricular que se impartía en la enseñanza primaria (6 a 14 años).

En principio, esta área de conocimiento estaba pensada exclusivamente para el profesorado de magisterio que impartía los contenidos de Geografía e Historia que se consideraban necesarios para la formación de los maestros de primaria de esta especialidad. Las asignaturas, en este período inicial, tenían dos componentes: uno disciplinar y uno didáctico. Era habitual que se denominasen con el nombre de la disciplina, seguido de la referencia a la didáctica: por ejemplo, “Historia universal y su didáctica” o “Geografía humana y su didáctica”. El profesor determinaba qué peso debía tener en su docencia cada uno de los dos ámbitos de conocimiento: la historia, por un lado, y la didáctica, por otro. Pero no todos los docentes de formación de maestros deseaban dedicarse a la didáctica. Por ello, se dio la oportunidad al conjunto del profesorado que impartía estas materias a que se adscribiera, o bien a la nueva área didáctica, o bien a una de las áreas de Historia, Geografía, Sociología y Antropología que se constituyeron en las facultades de Letras. Con este panorama, un colectivo no mayoritario, distribuido de manera desigual en las distintas universidades, optó por integrarse en el área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Este grupo inicial de poco más de un centenar de académicos fue el germen de nuestra área de conocimiento.

RR: ¿Qué tipo de profesorado constituía el área de conocimiento en sus inicios? ¿Cuáles fueron sus potencialidades y déficits iniciales?

JP: Como acabo de señalar, en sus inicios la mayor parte del profesorado adscrito al área provenía de las antiguas escuelas normales (Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB). El nuevo colectivo se propuso cobrar identidad y homologarse con los colectivos de profesores de otras áreas más consolidadas de la comunidad académica. El proceso de homologación ha sido lento, ya que la mayoría de los integrantes tenían la categoría administrativa de “titulares de escuela”, cuerpo que no exigía la titulación de doctor y que estaba reservado a enseñanzas de diplomatura y no de licenciatura o doctorado. Sólo eran doctores en

estas escuelas los integrantes del minoritario cuerpo de Catedráticos de Escuela Universitaria, algunos de ellos procedentes de institutos de bachillerato.

Pertenecer a un área de conocimiento implicaba que, en los procedimientos de selección o promoción del profesorado, los jueces que constituirían los tribunales pertenecían a esta área. Inicialmente, ante la falta de profesorado con titulación administrativa propia de las facultades universitarias, las plazas que se cubrieron fueron las propias de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB (titulares de escuela y catedráticos de escuela, cuerpos docentes que, desde hace algunos años, están en fase de extinción). Hasta casi diez años después de constituida el área, las plazas de profesor titular y catedrático de universidad no comenzaron a cubrirse: en 1995, las dos primeras cátedras, y cinco titularidades en los años inmediatamente anteriores. Este hecho expresa lo reciente que ha sido el proceso de homologación del personal docente e investigador del área en la distribución de los cuerpos docentes que es habitual en las facultades universitarias. Todo ello ha condicionado la situación dentro de las estructuras de poder académico en las diversas facultades de educación (donde se acabaron integrando las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB a partir de 1990), y las escasas posibilidades de constituir grupos amplios de investigación, doctorados o máster específicos de Didáctica de las Ciencias Sociales. En toda España, solamente cuatro universidades hemos tenido un doctorado específico de nuestra área. En la mayoría de las universidades, los estudios de segundo y tercer ciclo se han asociado con otras áreas de didáctica de las áreas curriculares y, en la mayor parte de los casos, en ámbitos de la Pedagogía General.

Como puede deducirse, y sabiendo cómo funcionan los poderes corporativos en el seno de la universidad, se comprenderá el ínfimo peso que el área de conocimiento ha tenido y tiene en muchas decisiones internas de la estructura universitaria. En cualquier caso, el avance ha sido importante en los últimos veinte años, y puede decirse que es ya un área identificada y, aunque pequeña y poco lustrosa, homologable a muchas otras.

RR: ¿Está señalando que el área, en sus inicios, estaba integrada por profesorado que no tenía, en su gran mayoría, experiencia investigadora y que esto ha sido un problema para su consolidación?

JP: Efectivamente, con algunas excepciones, puede decirse que hasta finales de la década de los noventa, el número de doctores era porcentualmente bajo en relación

con el conjunto de los académicos adscritos al área, que la formación inicial del profesorado era mayoritariamente disciplinar (historiadores y geógrafos) y que su actividad fundamental era la docencia, y no la investigación. Así como las áreas que se crearon en las facultades de Letras recogían una tradición investigadora, que ya estaba instituida en las antiguas cátedras y seminarios universitarios, la Didáctica de las Ciencias Sociales surgió en una situación difícil, ya que no había precedentes en el panorama científico español de un ámbito de investigación social de tal naturaleza. A ello se sumó la supresión de la especialidad de Ciencias Sociales en la formación de maestros, única titulación que se centraba en los contenidos del área y que mantenía el colectivo docente de la especialidad en razonable crecimiento. El nacimiento de esta nueva comunidad académica, tal como se produjo, condicionó, de manera determinante, la trayectoria y el peso institucional que el área ha tenido en las universidades. Señalaré, como resumen, tres aspectos que la caracterizan: en primer lugar, su pequeña dimensión como comunidad académica; en segundo, la casi nula tradición inicial investigadora en el campo de las ciencias sociales, hecho que, afortunadamente, está cambiando muy rápidamente; y, en tercer lugar, los insuficientes mecanismos de discusión teórica e intercambio científico existentes, que contrastan con áreas sociales de mayor tradición y entidad. Un ejemplo de esto es que solamente hay una revista específica de investigación en el área, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, editada por la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona. Pese a todo, aunque los avances son evidentes, la homologación y el fortalecimiento han sido un proceso largo, lleno de obstáculos, para conseguir ganar el reconocimiento y el respeto de la comunidad académica y para crear un marco teórico y unos caminos metodológicos que le dieran carta de naturaleza científica a nuestra actividad investigadora.

RR: ¿Qué papel desempeñó usted en este proceso?

JP: Mi trayectoria en didáctica nace de mi participación en los grupos de innovación en educación secundaria que he citado anteriormente (*Germanía*, *Eidos* y, sobre todo, *Historia 13/16*). Es el origen común de algunos profesores que han destacado en la universidad, como es el caso de los doctores Joan Santacana, Rafael Valls, Ramón López Facal, Cristòfol Trepal, y muchos otros, que forman parte, junto con un amplio grupo de docentes que no se integraron en la universidad, de esta primera generación de fundadores de la nueva didáctica desarrollada en la enseñanza secundaria que, como ya he señalado, floreció durante la década de 1970 e inicios de la de 1980.

En los últimos años se han incorporado un buen número de académicos con formación específica en la didáctica y que constituyen el colectivo que, desde mi punto de vista, configura un presente fecundo y un futuro prometededor. Los encontramos en las universidades de Murcia, Santiago de Compostela, Valladolid, Huelva, Sevilla, Barcelona, Autónoma de Barcelona, Valencia, Zaragoza, País Vasco, Oviedo, etcétera.

Después de esta primera fase dedicada a la didáctica en el marco de los centros de bachillerato, mi trayectoria se encaminó hacia la universidad. En los inicios de la década de los ochenta comencé, en la Universidad de Barcelona, a impartir clases de didáctica, con asignaturas específicas en la licenciatura de Historia. Este tipo de asignaturas existían en algunas universidades en las titulaciones de Geografía, ya que esta comunidad tuvo, desde los años setenta, la preocupación de introducir la enseñanza de la disciplina en su especialidad. Yo lo pude hacer en Historia gracias al apoyo de algunas autoridades académicas de la Facultad de Historia que vieron con interés la incorporación de la didáctica en el plan de estudios. La inclusión de dos asignaturas de didáctica en la titulación de Historia fue una auténtica novedad no siempre bien entendida por mis colegas historiadores. En mi universidad esta docencia se ha mantenido hasta tiempos muy recientes, siendo sustituida por el nuevo Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. La investigación llegó un poco más tarde de la mano de la defensa de cinco tesis doctorales en el conjunto de las universidades españolas, tres de las cuales lo fueron en la Universidad de Barcelona. En dos de estas tesis, dedicadas exclusivamente a la didáctica, conté con la inestimable ayuda del catedrático de Psicología Dr. Mario Carretero, que fue el director principal y de quien aprendí cuestiones relacionadas con la metodología. Las tesis se defendieron en una Facultad de Historia. Los departamentos de las escuelas de magisterio no tenían, por entonces (finales de los años ochenta y primeros años de los noventa), programas de doctorado.

Poco después me trasladaba de la Facultad de Historia a la de Formación del Profesorado (hoy llamada de Educación), en la que he prestado mis servicios hasta la actualidad, dentro del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Allí impulsé, junto con mis colegas, la realización de tesis doctorales de nuestra especialidad siendo, en la actualidad, el departamento universitario que produce más de un 35% del total de las que se realizan en España. Paralelamente, comenzamos a establecer grupos y núcleos de investigación que han dado origen a dos grupos de investigación reconocidos y consolidados

por la Agencia de la Generalitat de Cataluña (AGAUR): DIDPATRI y DHIGECS. Con el Dr. Trepal creamos en 1999 el grupo de investigación e innovación didáctica que denominamos *Grup de Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials* (DHIGECS), que cuenta con más de quince años de existencia. Junto a la investigación, potenciamos actividades de transferencia del conocimiento y de colaboración con grupos de profesores de secundaria dedicados a la innovación didáctica. Mi papel ha sido, junto con mis colegas (como el Dr. Trepal, Dr. Santacana, Dr. Hernández, y otros), impulsar lo que ya es una realidad relativamente consolidada en el campo de la investigación y, sobre todo, una labor de formación de nuevos doctores y doctoras jóvenes. En este período hemos creado revistas y publicaciones específicas de nuestra área, la ya citada de *Ensenyament de les Ciències Socials*, que fundé y dirigí con la Dra. Pilar Benejam, de la Universidad Autónoma de Barcelona, y la revista *Iber: Didàctica de les Ciències Socials, Geografia e Història*, que creamos con el Dr. F. X. Hernández, de la Universidad de Barcelona, y el Dr. Isidoro González, de la Universidad de Valladolid. Esta publicación trimestral ya tiene más de veinte años de trayectoria.

RR: ¿Cree que la separación de la Historia y la Didáctica de la Historia en facultades y, por ende, centros y grupos de investigación distintos resulta beneficiosa para ambas disciplinas? ¿No existe riesgo de que los didactas acaben alejados de la disciplina matriz, e imbuidos de un perfil casi absolutamente pedagógico? Por otro lado, los historiadores y sus investigaciones quedan relegados a un ámbito erudito y minoritario, sin capacidad de influir en la enseñanza de la Historia.

JP: Como le acabo de comentar, mi opción inicial fue la de incorporar la didáctica de nuestra materia a las facultades de Historia. Los geógrafos ya habían avanzado en ello. Y así lo intenté en un largo período, pero la absurda delimitación del conocimiento en áreas diferenciadas, y sobre todo incomunicadas, obligó a situar en las facultades de Educación y Formación del Profesorado el desarrollo de estas actividades de investigación. Era la única posibilidad de constituir una comunidad investigadora en este campo. Para ello, fue necesario un largo proceso de estabilización y promoción de profesorado con la dotación de plazas de catedrático y titular de universidad, muchas de ellas cubiertas por los antiguos profesores de las escuelas normales que, en la década de los noventa, realizaron sus tesis doctorales. Los dos primeros catedráticos lo fuimos en el año 1995, y lentamente fueron aumentando hasta llegar a los doce o trece actuales.

Las titularidades de universidad o plazas laborales equivalentes son ya una buena cifra. Ha sido un largo proceso que ha permitido la constitución de un área relativamente consolidada, que ahora está en peligro de disolución con la política de recortes y no dotación de vacantes de los actuales gobernantes españoles. Situar el área en las facultades de Educación no ha favorecido la necesaria ligazón de la Didáctica de la Historia con su referente fundamental que es la ciencia histórica. No es posible abordar la investigación didáctica sólo desde los contextos teóricos del campo de la Pedagogía o la Psicología, siendo sus aportaciones en el terreno técnico y aun metodológico imprescindibles. Pero el alejamiento de la investigación en Historia y de su estructura epistemológica conduce a una banalización de las aportaciones, ya que, como he señalado en algún escrito, la didáctica de cada disciplina surge y se nutre de la estructura epistemológica de la ciencia que intenta enseñar. Debería haber un acercamiento decidido entre historiadores y didactas de la historia. Creo que sería provechoso y enriquecedor para ambos colectivos. Aunque la actual estructura institucional de la universidad española no favorezca este acercamiento y posible colaboración, sería conveniente que intentáramos compartir más espacios de discusión y de investigación.

RR: La investigación en Didáctica de la Historia no es una actividad especialmente antigua, al menos en España. Pero en las últimas décadas se han consolidado diversas líneas de estudio sobre evaluación, patrimonio, identidad, ciudadanía, formación de docentes, experiencias de innovación, TIC. ¿Existe algún tema olvidado, alguna ausencia destacable?

JP: Pendientes y por empezar hay muchos temas fundamentales. Y es que la trayectoria de la investigación en Didáctica de la Historia es muy corta, aunque intensa: en los últimos veinticinco años se han defendido casi doscientas tesis, algo más de la mitad desde la óptica de la didáctica, y se han llevado a cabo unos cincuenta proyectos de investigación de cierta entidad. Si la comparamos con áreas consolidadas, la cifra es pequeña, lo que indica que este ámbito de investigación se encuentra en España en sus inicios (Prats y Valls 2011). La elección de las líneas está siendo un proceso complejo, ya que en los primeros años, las tesis respondían mucho más a impulsos o preferencias de los doctorandos que a la existencia de líneas consolidadas en las que hubiese ya un corpus teórico consensuado y relativamente estable. Como ya he escrito en alguna ocasión, hay cinco ámbitos que es preciso abordar, teniendo cada uno de ellos diferentes líneas. Los ámbitos que propongo son:

1. Diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas.
2. Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
3. Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
4. Investigaciones ligadas a las concepciones de la Historia y la Geografía u otras Ciencias Sociales entre el alumnado, y la evaluación de los aprendizajes.
5. Investigaciones sobre la Didáctica de la Historia a través del patrimonio.

Las líneas que me indica se sitúan perfectamente en alguno de los ámbitos señalados o en sus intersecciones. Los campos que son exclusivos de los didactas de la Historia (y del resto de las Ciencias Sociales) son, desde mi punto de vista, tres: “el Diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas”, el de “Didáctica de la Historia a través del patrimonio” y el de la “Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de las Ciencias Sociales”. El primero y el segundo son casi exclusivamente tarea de la didáctica de las Ciencias Sociales. Las líneas de investigación han de centrarse en la producción de recursos didácticos, diseños metodológicos, análisis de procesos, proyectos interdisciplinarios llevados al aula, activación de bienes patrimoniales y estrategias para utilizarlos, incorporación de tecnologías del aprendizaje a los procesos de enseñanza-aprendizaje, configuración de programas, evaluaciones de resultados, análisis de procesos de aprendizaje ligados a un método o estrategia, diseño y experimentación de prototipos, etcétera. Aunque en un principio podría parecer que muchas de estas actividades son más propias de la innovación didáctica, si se plantean con el debido método y el sustrato teórico, son una vía interesante y central en la investigación didáctica. Se trata de superar el marco de lo que puede ser considerado innovación educativa a un estadio que, incorporando teoría, método y, sobre todo, investigación evaluativa, permita conclusiones generalizables o análisis de problemas básicos en la preparación y ejecución de la enseñanza. En el ámbito dedicado a la llamada didáctica patrimonial, además de lo señalado, se suman estudios de públicos y ámbitos cercanos y frontizos con la museografía e, incluso, el turismo cultural. “La Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de las Ciencias Sociales” es un ámbito que, según cómo se formule, podría definirse como de investigación fundamental, si es que admitimos que en el área de Didáctica

de las Ciencias Sociales pueda trazarse con claridad la línea que separa los dos tipos de planteamientos más habituales en otros campos científicos: la investigación fundamental y la aplicada. El resto de ámbitos (“Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales” e “Investigaciones ligadas a las concepciones de la Historia y la Geografía u otras Ciencias Sociales entre el alumnado, y la evaluación de los aprendizajes”) pueden estar compartidos con otras perspectivas como la Psicología Educativa, la Evaluación Pedagógica, la Sociología, y otras. Pero sin duda es posible orientar la investigación en estos ámbitos desde la mirada didáctica asumiendo aportaciones de las disciplinas limítrofes que, en la mayor parte de los casos, alientan metodológicamente la investigación.

RR: Es posible, por lo tanto, un campo específico y diferenciado de investigación.

JP: Naturalmente, se puede tener un campo propio, específico y diferenciado de investigación que obtenga resultados de igual naturaleza que el resto de las Ciencias Sociales. Como en éstas, la demarcación entre una producción de conocimiento científico del que no lo es viene determinada por muchos factores (relevancia teórica, contexto epistemológico, pertinencia del problema, etcétera) pero sobre todo por las características del camino seguido para obtener el conocimiento: es decir, por la aplicación de un método científico. Hay quien señala que estas cuestiones ya están recogidas en la investigación educativa general que desarrollan las áreas de Pedagogía, y en concreto, la que en España se denomina Didáctica General. Pero hay que señalar que la ciencia no se mueve hoy en día en los encorsetados ámbitos tradicionales. Actualmente, la Sociología de la Ciencia parece que se inclina por las denominadas *áreas de problemas*, que constituyen la materia prima sobre la que se levantan las respectivas especialidades o disciplinas.

Las *áreas de problemas* pueden llegar a convertirse en nuevas especialidades, o incluso disciplinas, desgajándose social y cognitivamente de las unidades organizativas a las que se encontraban vinculadas. Este hecho da más pluralidad de perspectivas, permite una mayor interdisciplinariedad y rompe los viejos moldes disciplinares. A los didactas de la Historia y de las Ciencias Sociales nos permite reivindicar un espacio propio (un área de problemas), dado que nuestro campo de trabajo no procede de una disciplina consolidada sino que incorpora conocimientos de la Historia, la Sociología, la Pedagogía y la Psicología (como mínimo).

RR: ¿Cuáles son los puntos fuertes que deben centrar la labor investigadora?

JP: La investigación didáctica debe establecer (seleccionar) hechos teóricamente relevantes, ha de analizar los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por último, ha de actuar con rigor sobre la realidad y evaluar los resultados de la actuación. Los pasos fundamentales que deben iluminar y servir de pauta a los investigadores que se sitúen en nuestro ámbito de investigación son, desde mi punto de vista, los siguientes:

1. Conocer los agentes que intervienen en el proceso didáctico.
2. Analizar cómo se produce el proceso.
3. Determinar estrategias didácticas para cada tipo de conocimiento social y para cada momento del aprendizaje.
4. Diseñar y evaluar prototipos y materiales didácticos.
5. Establecer las finalidades y la funcionalidad del aprendizaje en todos los contextos: personal, institucional, social.

Estos elementos nos ayudarán a definir qué es la investigación en Didáctica de la Historia y, en general, las Ciencias Sociales.

RR: ¿Podría definir nuestro campo de investigación?

JP: Tengo que referirme a la propuesta de definición que vengo defendiendo desde hace años y que creo todavía válida. La investigación en didáctica debe considerarse como un campo de investigación educativa, situado en la *encrucijada* de diversas disciplinas sociales, entre las que están, por un lado, las que se ocupan tradicionalmente del aprendizaje y la enseñanza y, por otro, las que constituyen la base de los conocimientos que se pretende enseñar. En segundo lugar, considerar un requisito que los procesos de indagación, observación, experimentación, etcétera, se basen en modelos y diseños que contengan *rigor metodológico*, compartiendo los principios que conforman pluralidad metodológica del resto de las Ciencias Sociales. En tercer lugar, definir la finalidad, la intencionalidad y las líneas de investigación, con la *aspiración de poder elaborar teorías explicativas* que sirvan para conocer los diversos agentes que intervienen en el proceso didáctico y las relaciones e interacciones entre estos agentes. En cuarto lugar, definir los instrumentos que hacen referencia a las metodologías, los paradigmas y representaciones pedagógicas. En quinto lugar, el diseño, experimentación y evaluación de estrategias didácticas

y la creación de materiales y elementos que sirvan para *intervenir de manera controlada* en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y, lo que es muy importante, que todo ello esté en *profunda relación e interacción con la praxis*. El fruto de este tipo de actividad supondría un conocimiento científico (conceptos, teorías, métodos, etcétera) del proceso didáctico en las diversas Ciencias Sociales y un “retrato fiel” de la estructura de todos los elementos que lo componen. Dicho de otra forma, constituirá un ámbito de investigación científica en el campo de las Ciencias Sociales, y en concreto, de las Ciencias de la Educación, entendidas en el sentido amplio.

RR: En alguna ocasión, ha comentado que la Didáctica de las Ciencias Sociales se encuentra en “la periferia de la periferia” en cuanto a visibilidad, índice de impacto de sus revistas, etcétera. Es cierto que eso deriva de adaptarnos a normas pensadas para otras áreas de conocimiento pero, ¿qué alternativas debemos proponer para salir de ese segundo plano en el que no es positivo seguir?

JP: La investigación en Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales no deja de encontrarse en el comienzo de su andadura y todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez. La razón es la inexistencia de un corpus teórico, suficientemente consensuado y debatido por el conjunto de investigadores. De hecho, uno de los problemas más acuciantes con los que contamos es, desde mi punto de vista, la falta de un acuerdo sobre 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, adaptados o generados desde la propia área; la relativa colonización metodológica de otras Ciencias Sociales; la poca importancia que, hasta el presente, se ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar; y, por último, la fuerte impregnación de ideologías pedagógicas que pervierten, en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio. Aunque mucho se ha avanzado desde que escribí este diagnóstico a finales de los noventa, creo que todavía estamos en una fase bisoña del campo de investigación y que no existen el necesario mínimo consenso y estabilidad teórica del corpus que debe sustentar las líneas descritas. Las alternativas son las habituales para conseguir que un ámbito de problemas devenga en un ámbito de investigación sólido, en este caso, en el conjunto de las denominadas Ciencias de la Educación. Algunos puntos que, aunque ya iniciados, hay que seguir potenciando y mejorando son, desde mi punto de vista, los siguientes:

1. Fomentar instrumentos de intercambio y discusión científica: más y mejores revistas de ámbito internacional y que tengan impacto global; editar publicaciones especializadas en investigación; elevar la calidad de las jornadas científicas, que muchas veces son más eventos sociales que espacios de discusión, etcétera.
2. Establecer ítems o campos de discusión permanente sobre los problemas que se van configurando como motivo de investigación.
3. Contrastar con la realidad educativa las conclusiones a las que se va llegando: foros de debate entre profesionales de la educación e investigadores.
4. Consolidación (o constitución en lugares donde no los hay de manera estable) de grupos que tengan una labor fundamental: la investigación y la formación de nuevos investigadores.
5. Conseguir líneas de financiación para temas de investigación, concurriendo y obteniendo proyectos competitivos, contratación de personal de investigación especializado y multidisciplinar.

Todas estas acciones están iniciadas, y en algunas universidades (pocas) el nivel de consecución de lo señalado es alto, pero, en general, la situación no es comparable con las áreas de Ciencias Sociales más consolidadas.

RR: La Historia y su didáctica siguen teniendo un fuerte componente conceptual que, a pesar de cambios legislativos y sociales, sigue siendo muy sólido. Sin negar la importancia de una formación básica, que no tiene por qué rechazar la memoria, ¿está en peligro su estatus en el sistema educativo?, ¿qué se puede hacer para superar esa enseñanza tradicional y hacer ver a alumnos y ciudadanos en general que la Historia es útil y poliédrica?

JP: La Historia, como disciplina académica y entendida como ciencia social, es una de las materias educativas con mayores posibilidades para la educación y la instrucción de la juventud. Es un campo de conocimiento de gran potencialidad, ya que es un eje estructurante (junto con la Geografía) de las demás Ciencias Sociales. Su incorporación a la educación ayuda a configurar en los estudiantes un estilo de pensamiento crítico. Debe ser, por lo tanto, respetada y enseñada correctamente en los planes de estudio de Educación Primaria y Secundaria. Señalo estas ideas con gran rotundidad, por el hecho de que desde hace años hay gobiernos que la intentan diluir en unas inconsistentes ciencias sociales e incluso hacerla desaparecer. Generalmente son gobiernos de derecha, aunque en el caso de España la eliminó con esta denominación de los currículos de la Educación

Primaria un gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Pese a todo, la inercia del sistema educativo y la fuerza educativa que tiene hacen que siga estando presente en las aulas, en especial en las de Secundaria. Como indica en su pregunta, el peligro de su pervivencia (al menos en países como el nuestro) no está tanto en los cambios legislativos y la acción nefasta de las administraciones, sino en la incapacidad que tenemos de hacer de ella una materia *interesante*, y señalo y subrayo esta palabra, que es más potente que decir “atractiva” o incluso “divertida”. Interesante lleva una carga de contenido intelectualmente relevante. Y ello sólo puede ir de la mano de una renovación didáctica que haga de la Historia un conocimiento identificado como científico. Y no sólo por el prestigio que puede tener lo científico en nuestras sociedades, sino porque si es así, la Historia se convierte en una asignatura con sentido y, por lo tanto, con hipotético interés al superar la fama de contenidos memorísticos, sin valor académico y sin utilidad para la vida. Ideas éstas del alumnado que obtenemos de las múltiples investigaciones realizadas a jóvenes sobre sus representaciones y concepciones de la Historia escolar.

Enseñar Historia como ciencia implica, sin duda, modificar su didáctica. Como señalo en un libro reciente (Prats 2001), la enseñanza de la Historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje en la construcción de conceptos, enseñando al alumnado a formular hipótesis; aprender a clasificar fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes; el aprendizaje de la causalidad; y, por último, iniciarse en la explicación histórica. Dicho en palabras del gran historiador Pierre Vilar (1997): “enseñar a pensar históricamente”. Para ello, “la Historia no debe presentarse a los escolares como una verdad acabada, o como una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado” (Prats y Santacana 2011).

RR: En su amplia trayectoria de investigación, ¿qué balance hace de la educación en España y, en concreto, de la enseñanza de la Historia desde niveles educativos iniciales hasta la universidad? ¿Observa mejorías generalizadas o sólo pequeños oasis dispersos?

JP: En general, la enseñanza de la Historia está en horas bajas. Va ligada al propio desprestigio de la Historia como una materia científica que construye explicaciones con la mayor objetividad posible, como lo hacen

otras Ciencias Sociales. No debe olvidarse que esta disciplina es percibida socialmente de manera diferente, en función de los contextos culturales, al margen de las necesidades o exigencias que se puedan defender desde la educación. Por ello, es susceptible de ser utilizada de forma artera mediante su uso manipulado, que, en muchos casos, se configura como una representación social que incrusta en su explicación elementos ahistóricos. El caso más frecuente de la utilización manipulativa de la Historia es usarla para transmitir consignas políticas o ideológicas sin respetar el carácter científico del análisis historiográfico. En este sentido, encontramos propuestas institucionales consistentes en la utilización de hechos históricos para justificar ideas sobre el presente o legitimar realidades políticas actuales. En ocasiones, los gobiernos y sus comunicadores a sueldo se esfuerzan en potenciar mitos y epopeyas históricas que pretenden reforzar sus propias tesis sobre la concepción del Estado o las relaciones internacionales. Esta manipulación se produce con frecuencia a través del fomento de centenarios, celebraciones, y otros eventos. El problema reside en que estas acciones institucionales, por su intencionalidad, naturaleza y formato comunicativo propios, suelen ofrecer una visión poco objetiva de lo que conmemoran.

La potencia comunicativa de estas visiones historicistas o simplemente manipuladoras de la Historia no hace ningún bien a su enseñanza en el marco escolar. Además, muchos gobiernos reaccionarios intentan, como ya he señalado, una OPA² hostil para hacerla desaparecer como disciplina de los currículos. El contexto hace que el prestigio de la Historia como materia escolar sea bajo entre nuestros propios estudiantes, aunque no sean conscientes de ello. Esta situación es muy negativa para la enseñanza de la Historia en contextos escolares, ya que la desprestigia como conocimiento. El esfuerzo del profesorado es inmenso si tiene que enseñar una de las disciplinas más complejas, por su propia estructura epistemológica, y al tiempo combatir el relativismo que impera en relación con su concepción. Hay que volver a impulsar nuevos *Combates por la Historia*, utilizando el título del famoso libro de Lucien Febvre publicado en 1952, en el que reivindicaba una Historia científica centrada en la sociedad y en la comprensión de los tiempos de larga duración. Hoy esos combates deben reivindicar el estatus científico de la disciplina (con todas las limitaciones

que sabemos que tienen las Ciencias Sociales) y ofrecerla como el mejor camino de formación para ciudadanos críticos y conscientes de su realidad y de la complejidad de los fenómenos sociales.

RR: Mientras que los currículos sigan sin ser elaborados ni revisados por profesionales de la enseñanza de las Ciencias Sociales, es absurdo creer que los libros de texto, actividades y exámenes que se realizan en colegios e institutos van a cambiar significativamente. ¿Hay solución? ¿La única esperanza es el esfuerzo de docentes reflejado en su trabajo diario, que va más allá de decretos y reformas lampedusianos?

JP: Hace tiempo que vengo denunciando la osadía de las administraciones educativas que intentan suplantar las corporaciones profesionales. Lo hacen intentando planificar y determinar lo que es la labor propia de los docentes. Ello se traduce, entre muchas otras acciones, en la excesiva concreción de los currículos y su orientación. En España, incluso se atrevieron a elegir determinadas opciones psicopedagógicas en la didáctica de las disciplinas. En muchos países latinoamericanos ese cáncer del intervencionismo tecnocrático, en gran parte de origen español, se importó en la década de los noventa y principios de los dos mil, con nefastas consecuencias.

En Historia, esta tendencia nefasta se acentuó más por la propia naturaleza manipulable de los contenidos históricos. Se cayó, entre muchos otros errores propios de los ignorantes de la Historia, en un exagerado “contemporaneísmo” en los programas, en que se llenaran los libros escolares (por impulso de la administración) de ejercicios que conducen a las ucronías o a las garbanceras comparaciones entre hechos o acontecimientos del pasado con los problemas del presente, una de las barbaridades más habituales del historicismo más ramplón, y no sigo con más ejemplos, ya que podía ser una lista larguísima de desafueros de los tecnócratas y chamanes que pueblan los ministerios. Y ello sin citar las modas de cada momento que prescriben los currículos oficiales en España: primero los objetivos operativos, después los llamados criterios de evaluación, más tarde la moda impuesta de dividir los contenidos con criterios poco adecuados a algunas disciplinas (procedimentales, actitudinales y conceptuales), después llegaron las llamadas competencias, una de las claves de la visión educativa de la ideología; ahora, con la última ley (LOMCE) nos llegan, con el beneplácito de los expertos del Banco Mundial, los estándares... Y el profesorado cada vez más perplejo. En resumen, puede considerarse un desastre el papel de muchas administraciones educativas en su afán de garantizarse un control pedagógico e ideológico

² Acrónimo de “oferta pública de adquisición”, definido por la Real Academia Española de la Lengua como “Oferta pública dirigida a los socios de una compañía cotizada en bolsa proponiéndoles la adquisición de sus acciones en plazos y condiciones determinadas. Se emplea en el lenguaje coloquial como sinónimo de acto impositivo o de fuerza”.

de la educación. Y lo que para mí es más decepcionante: la falta de resistencia profesional de los colectivos docentes, cada vez más domesticados o resignados.

RR: Uno de los grandes éxitos del grupo DHIGECS, que usted dirige, ha sido el factor interdisciplinar, con la inclusión de doctorandos procedentes de otras disciplinas sociales y humanísticas (Sociología, Antropología...), así como la estrecha colaboración entre investigadores y docentes que trabajan en distintos niveles educativos. ¿Qué nuevos retos se plantean? ¿Cómo ve el futuro de un grupo que es referencia en España y América Latina?

JP: Efectivamente, nuestro grupo DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales) es un colectivo amplio, con casi treinta miembros de diversos orígenes (españoles, chilenos, estadounidenses, italianos, rusos, etcétera) y con investigadores de titulaciones iniciales variadas: hay doctores y licenciados en Historia, Geografía, Antropología, Filosofía, Ciencias Políticas, Pedagogía, Arquitectura, Teoría de la Comunicación, etcétera. Todos ellos son un magnífico equipo multidisciplinar que está interesado en las didácticas y los fenómenos educativos en contextos formales (sistema escolar reglado) y no formales (patrimonio, turismo cultural y comunicación social).

Desde hace quince años hemos tenido la suerte de contar con amplia financiación, tanto en convocatorias competitivas como en contratos de transferencia, lo que nos ha permitido llevar a cabo trabajos de investigación aplicada, creación de programas didácticos convenientemente evaluados (*Sida. Saber Ayuda, Euroaventura, Ciudades Históricas, Icaria/Barcelona*, etcétera), proyectos de ideas de musealización o interpretación de emplazamientos patrimoniales (en este campo hay más de 150 proyectos de una cierta entidad), proyectos de investigación básica sobre el conocimiento y representaciones de determinados temas históricos (Europa, Iberoamérica), etcétera.

Actualmente estamos trabajando en temas de educación cívico-política y en la adecuada incorporación de las últimas tecnologías al aprendizaje formal y no formal. El proyecto más reciente conseguido, en el marco de un programa europeo, está relacionado con temas de calidad democrática de interculturalidad en las aulas.

El futuro es incierto por la política del Gobierno español y el de Cataluña de fulminar la universidad pública no reponiendo las plazas por jubilación de los investigadores que por edad se retiran. Y junto a ello, la cada vez más exigua

dotación en los proyectos de investigación competitivos. Pese a todo, el entusiasmo, el impulso y la consolidación de nuestro grupo están en un buen momento. Actualmente intentamos compartir nuestro trabajo y colaborar con otros grupos con dos proyectos coordinados, uno con la Universidad de Murcia, la de Santiago de Compostela, y otro con la Universidad de Lleida y la Rovira i Virgili, de Tarragona. En el afán de trabajar en colaboración con otras universidades, este año hemos constituido la denominada RED 14 (que coordina el Dr. López Facal, de la Universidad de Santiago de Compostela), asociación que agrupa a los mejores investigadores del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Estado español. Nuestro deseo es extender estas formas de colaboración e intercambio científico con grupos iberoamericanos, tarea que ya hemos iniciado con la realización de cinco simposios conjuntos con académicos de ocho países.

RR: ¿La Historia nos puede ayudar a situar mejor a los alumnos en el debate político y, más concretamente, en el debate que se está produciendo en España en relación con el secesionismo de Cataluña respecto al resto del Estado?

JP: Seguro que sí, si se enseña correctamente. Pero lo primero que hay que dilucidar es la relación de la Historia y la política. Me tengo que referir necesariamente a las enseñanzas de Eric Hobsbawm. Decía mi admirado historiador que la Historia es siempre un asunto politizado (Paniagua y Piqueras 1998). El problema de la Historia que se inicia como disciplina académica, no es ya evitar la politización, porque no es posible hacerlo, pero lo que se puede evitar es subordinar el análisis histórico a los fines políticos. No es únicamente un problema para los nacionalistas, sino también los tenemos en la izquierda, donde hay tantos ejemplos de análisis históricos que no tienen sentido sino en función de una cierta agenda política. En el caso del nacionalismo, es bastante fácil evitarlo porque la distinción entre una investigación y enseñanza del pasado (no diría imparcial, porque no la hay) y su utilización con fines puramente políticos está bastante clara en la mayoría de los casos. No es difícil reconocer la distinción entre una bibliografía nacionalista y una historiografía del pasado nacional. Y en este momento resulta bastante importante porque las diferencias en la interpretación histórica llegan a tener una gran importancia política.

Nunca es posible impedir el uso con fines políticos de cualquier trabajo histórico, pero se puede evitar escribir para un debate político en términos históricos. Por tanto, debe recordarse la autonomía relativa que debe tener la Historia respecto a la política, ya que hace que la función de los

historiadores sea, precisamente, hacerse molesto a los políticos o a los que intentan manipular la historia con fines políticos. En otras palabras, la correcta enseñanza de la Historia, entendida como ciencia social, debe llevar a una distancia relativa que, sin impedir el compromiso, evite dejarse llevar por visiones teleológicas, emotivas y, en muchos casos, irracionales. Y este elemento distanciará a los ciudadanos de las posiciones excluyentes. La Historia bien enseñada es un antídoto contra el fanatismo y las variadas xenofobias que nos rodean. *

Referencias

1. Febvre, Lucien. 1952. *Combats pour l'histoire*. París: Armand Colin.
2. Paniagua, Francisco Javier y José Antonio Piqueras. 1998. Eric Hobsbawm: un historiador del siglo XX. *Aula Historia Social* 1: 6-15.
3. Prats, Joaquim. 2001. *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
4. Prats, Joaquim y Joan Santacana. 2011. Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En *Didáctica de la Geografía y la Historia*, coord. Joaquim Prats. Barcelona: Colección Formación del Profesorado. Educación Secundaria (Graó), 67-88.
5. Prats, Joaquim y Rafael Valls. 2011. The Teaching of History in Spain. Current Situation. En *Facing Mapping Bridging Diversity. Foundation of a European. Discourse on History Education*, eds. Elizabeth Ermann y Wolfgang Hasberg. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 261-268.
6. Sallés, Neus. 2013. *Classes d'història que passen a la història*. Lleida: Pagès.
7. Vilar, Pierre. 1997. *Pensar històricamente*. Barcelona: Crítica.