

## ***La construcción de una disciplina: evolución de la didáctica de las ciencias sociales en España en comparación con el contexto internacional***

### ***The Construction of a Discipline: Evolution of Social Sciences Didactics in Spain in Comparison with the International Context***

**Alejandro Egea Vivancos**

e-mail: [alexegea@um.es](mailto:alexegea@um.es)

*Universidad de Murcia. España*

**Laura Arias Ferrer**

e-mail: [larias@um.es](mailto:larias@um.es)

*Universidad de Murcia. España*

**Resumen:** Se presenta un recorrido por la evolución de la didáctica de las ciencias sociales desde su nacimiento como disciplina académica y científica hasta la actualidad. El análisis toma como punto de partida el caso español y amplía esta visión a algunos contextos internacionales, como Alemania, Francia, Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Brasil, México y Chile. El objetivo principal de este análisis es señalar aquellas aportaciones que han perfilado la investigación y configuración actual de esta disciplina. En cuanto a la metodología, el trabajo se fundamenta en una exhaustiva revisión de la bibliografía nacional e internacional relacionada con la temática. Las obras utilizadas como base del análisis y de las argumentaciones esgrimidas atienden a un criterio básico de selección: la solvencia y aportación de los autores correspondientes al campo específico de la didáctica de las ciencias sociales. Todos ellos coinciden de manera generalizada en afirmar que el área aún está en construcción. Uno de los mayores problemas que posee la disciplina es que pese a que los problemas principales de la investigación están muy extendidos, sin embargo, aún existe cierto aislamiento entre las diferentes comunidades científicas, lo que provoca una falta de consenso ante aspectos esenciales de la misma. Esta ausencia de puntos de partida comunes es

más evidente en aspectos de corte epistemológico y metodológico, siendo necesaria una reflexión profunda en torno a los mismos.

**Palabras clave:** Enseñanza de la historia, enseñanza de la geografía, estudios sociales, ciencias de la educación, investigación sobre literatura científica, educación comparada.

**Abstract:** This paper seeks to trace the evolution of the Social Studies Education since its birth as academic and scientific discipline until now. This analysis takes the Spanish case as starting point, and widens its observations to some international context, such as Germany, France, United Kingdom, United States, Canada, Brazil, Mexico and Chile. The main aim of this paper is to point out the specific contributions that have shaped the educational research and the current status of the issue of the discipline. The methodology followed in this work has been based on a thorough review of the national and international scientific literature related to the topic. The selection of the literature that supports the arguments made along the paper attended to one specific criteria: the high degree of expertise of the authors and the quality of their contributions in the field. This analysis indicates that one of the biggest issues that the discipline has is the fact that, although the main research problems are shared, there is a lack of communication and a sort of scientific isolation among the different international contexts and scientific communities. That cause a low degree of consensus regarding essential aspects of the discipline, such as epistemological or methodological issues. It is therefore necessary a deep reflection on the matter to create a solid theoretical and methodological corpus.

**Keywords:** History education, Geography education, Social studies, sciences of education, research of academic literature, comparative education.

Recibido / Received: 31/10/2019

Aceptado / Accepted: 27/5/2020

## 1. Introducción

La madurez de una disciplina científica debe vincularse a una decidida vocación por la apertura internacional del conocimiento en construcción, un afán por conocer qué está pasando en otros territorios, qué problemas existen y qué problemas se aplican. ¿Sería imaginable en ramas científicas como la medicina, la arquitectura o la química que no se estuviera pendiente de los pasos dados por otros colegas en el campo internacional? Sin embargo, aunque en las últimas décadas la situación ha mejorado bastante en España, el diagnóstico que J. Prats hizo en su momento sigue siendo aplicable, pues la gran mayoría de la investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales sufre aún de cierto «aislamiento o desconocimiento» respecto a los avances y pasos dados en otros países (2003, p. 139). Pero atención, no se trata de autoflagelarse, pues este problema intrínseco a la disciplina (y a buena parte del resto de las disciplinas de las ciencias de la educación) es un camino de ida y vuelta. Ese mismo aislamiento respecto a los avances en la investigación se sufre, con excepciones, en otros muchos países. Dichas salvedades, en las que los avances científicos fluyen entre sí, se suelen asociar especialmente a vínculos idiomáticos: EEUU y Reino Unido, España y América Latina, Alemania y Suiza, Brasil y Portugal, etc. Por su parte, la investigación anglosajona ha sido la única que ha gozado de cierta transversalidad.

La causa o raíz de esta desconexión, además de una explicación lingüística o la bisoñez de la especialidad, tiene una base en las distintas políticas educativas que se aplican en cada territorio. Esto es cierto. Muchas de las cuestiones que

se investigan en educación están relacionadas con el desarrollo curricular, la profesionalidad docente, los libros de texto, etc., y, por lo tanto, las soluciones deben adaptarse a la particularidad territorial. Sin embargo, el componente humano (niños o adolescentes) es universal y, como se verá, la problemática de la disciplina en muchas ocasiones también. Por esta razón, se hace imprescindible reflexionar sobre cómo se ha ido desarrollando la disciplina de la didáctica de las ciencias sociales en España, observando las sendas que han seguido en otros territorios y, sobre todo, detectar esas líneas de influencia que han servido para que pueda hablarse en el siglo XXI de un área de investigación consolidada o en proceso de consolidación.

La trayectoria de la disciplina de didáctica de las ciencias sociales es aún breve si se compara con otras como pueden ser las propias disciplinas matriz de las que bebe, como son la geografía o la historia. En este sentido, para el historiador y filósofo de la historia alemán Jörn Rüsen (2010), la consolidación de la historia como ciencia desplazó la reflexión sobre el proceso de enseñanza de la misma, provocando una separación entre la enseñanza de la materia y su investigación. La propia configuración como «ciencia» de las disciplinas raíz, convirtió a la enseñanza en una «actividad de menor valor, secundaria, de mera reproducción del saber académico» (Schmidt, 2015, p. 40). Esta escisión se puede extender también a la geografía y se trata de algo que perdura en España hasta la actualidad. Así, es moneda común que en este país, a pesar de que el campo profesional predominante de todos los titulados en los grados de Geografía, Historia, o Historia del Arte sea la enseñanza, no exista ninguna asignatura en sus respectivos planes de estudio que oriente a los discentes hacia cómo estas pueden ser enseñadas.

Por lo tanto, no es de extrañar que los avances en la investigación en didáctica de las ciencias sociales sean aún muy limitados. De hecho, hace menos de dos décadas Prats señalaba que estos se hallaban «en una fase muy embrionaria» (2002, p. 81) y este adjetivo sigue aplicándose en estudios posteriores (Aranda & López, 2017; Estepa, 2009; Miralles, Molina, & Ortuño, 2011; Prats & Valls, 2011). Lo más curioso sin duda es que, al volver la vista atrás, es sorprendente constatar que, en esa senda recorrida, las demandas de siglos pasados eran prácticamente las mismas que las actuales. Ilustran esta reflexión vívidamente las palabras de Ferreiro, secretario de la Sociedad Geográfica de Madrid a finales del siglo XIX, quien en su informe sobre la enseñanza de la geografía en 1880 la describía como «esa ciencia que hasta ahora se ha tenido como asignatura secundaria y que se reduce generalmente a una aglomeración de nombres extraños y sin racional ligazón» y animaba a la búsqueda del carácter aplicativo de la misma para dotarla de significado (Capel et al., 1984, p. 94).

Pero esta preocupación o búsqueda del lugar que la geografía y la historia ha de ocupar en la enseñanza y cuál es su funcionalidad no se ciñe únicamente al ámbito español. Los historiadores positivistas franceses de finales del siglo XIX, Langlois y Seignobos (a la sazón maestro de March Bloch), se preguntaban entonces:

¿Cuál debe ser el objetivo de la enseñanza de la historia? ¿Qué utilidad tiene para la cultura del alumno? ¿Cómo puede influir en su conducta? ¿Qué hechos debemos hacerle comprender? ¿Qué actitudes debemos inculcarle?

Y por consiguiente, ¿a qué criterios debe ajustarse la elección de los temas y los métodos? La enseñanza, ¿debe repartirse entre todas las asignaturas o concentrarse en una específica? (Langlois & Seignobos, 1898/2003, p. 309)

Estas mismas preguntas y reflexiones se cuelan entre los enunciados de las ya copiosas investigaciones desarrolladas en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y que buscan dotarla de un corpus teórico que posibilite encuadrar la problemática existente en torno a su enseñanza y los diversos enfoques, métodos y estrategias que permitan su transformación integral. En este artículo se repasa la evolución de la disciplina a partir del análisis de la bibliografía existente al respecto, tomando como punto de partida el caso español, destacando cuáles han sido las influencias que han retroalimentado la investigación educativa de las últimas décadas.

## 2. Método

Aunque en las ciencias sociales y, en concreto, en las ciencias de la educación, se aboga por métodos de investigación cuantitativos y, más recientemente, cualitativos y/o mixtos, también son necesarios y habituales los denominados estudios comparativos pues sirven muchas veces como diagnóstico de determinadas cuestiones e incluso como base del diseño de políticas públicas (Piovani & Krawczyk, 2017). En el caso de la presente investigación, la comparación se lleva a cabo mediante un análisis comparativo entre países o *cross-national*. Determinados estados se convierten en el contexto de estudio (Kohn, 1987), pues se pretende analizar cómo se ha desarrollado el área de investigación de la didáctica de las ciencias sociales en dichos países.

Este estudio comparado se realiza siguiendo las bases metodológicas propias de la disciplina histórica, pues se lleva a cabo una comparación a lo largo de la historia, teniendo en cuenta los distintos condicionamientos, sobre todo políticos, que han incidido en dicha evolución. Es por ello que el trabajo sigue las pautas típicas de las investigaciones de método histórico-lógico (Rodríguez & Pérez, 2017).

La búsqueda de fuentes bibliográficas ha sido intensa y para ello se han empleado diferentes bases de datos nacionales e internacionales (Web of Science, Scopus, Dialnet o JSTOR, entre otras). La selección bibliográfica que fundamenta el estudio ha sido escogida en base a la solvencia y relevancia de las aportaciones en el campo específico, poseyendo la mayor parte de los autores mencionados una clara proyección internacional dentro de la didáctica de las ciencias sociales. La omisión de contextos internacionales concretos de otros países se debe a la no localización de fuentes que aportaran algo de luz al respecto o por contar con excelentes trabajos monográficos de síntesis (Köster, Thünemann, & Zülsdorf-Kersting, 2014; Pagès & Plá, 2014; Wilschut, 2009).

## 3. Evolución histórica de la disciplina en España

Como se ha señalado, las primeras líneas de este análisis serán dedicadas a la evolución del campo académico de la didáctica de las ciencias sociales en

España desde sus orígenes hasta nuestros días. Aunque es cierto que en algunos momentos se avanzó de una manera paralela a la de otros países, la realidad es que la Guerra Civil y la Dictadura supusieron un punto de inflexión, algunos dirían que un frenazo, que marcaría cierto retraso endémico en algunas disciplinas como la histórica o la geográfica. Estas no se incorporarán a las tendencias propias de los contextos ingleses y franceses hasta los años 90 (Viñao, 2006), como se verá a continuación.

### 3.1. *La época de los pioneros y el parón de la dictadura*

Sin poder considerarlos investigadores sobre didáctica de las ciencias sociales, es de justicia recordar aquí la labor de renovación (o de intento de renovación) de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Este proyecto pedagógico surgió en España en el año 1876 como reacción al Decreto Orovio de 1875 que anulaba la libertad de cátedra en el país. Varios catedráticos de la universidad formaban entonces el primer centro educativo privado de carácter laico inspirándose para ello en la filosofía krausista (Posada, 1981). El krausismo fue introducido en España por el soriano Julián Sanz del Río y, en resumen, defendía la tolerancia académica, la libertad de cátedra, la laicidad y, pedagógicamente, el contacto directo con la naturaleza y con cualquier objeto de conocimiento.

Este contacto directo con la naturaleza, por ejemplo, tendrá una repercusión clara en la manera de enseñar geografía, llegando incluso a regenerar la disciplina al huir del habitual excesivo academicismo teórico (la memorización) y aplicar, por contra, una visión más práctica y cercana, siendo la observación directa del paisaje, las salidas o excursiones o ir de lo cercano a lo lejano su punto clave (Otero, 1994). En palabras de Manuel B. Cossio, pedagogo, discípulo y sucesor de Giner de los Ríos y presidente de las Misiones Pedagógicas: «que si el niño ha de poder hacer Geografía, que no consiste en saber la descripción de la Tierra, sino en poder describirla» (Cossio, 1910, p. 24).

Por lo tanto, se trataba de «saber hacer» y para ello el contacto directo con el territorio era fundamental, de ahí que los docentes institucionalistas implementaran copiosas excursiones. Una de las figuras a destacar sería el mallorquín Rafael Ballester Castell (profesor del instituto de Murcia durante un tiempo) que, tras analizar el proceso reformista francés, propuso «un estudio de la geografía centrado fundamentalmente en la topografía, en el conocimiento y uso de los mapas» (Valls, 2013, p. 236).

Otras muchas iniciativas para la reforma de la enseñanza de la geografía vinieron de la mano de la Sociedad Geográfica de Madrid, fundada en 1876. Su objetivo principal era la difusión del conocimiento geográfico en todos los ámbitos, incluido el de la enseñanza. Sus esfuerzos iniciales se centraron en mostrar que la ciencia geográfica iba más allá de su propio ámbito disciplinar debido a su inherente conexión con otras disciplinas, como la historia, subrayando el carácter aplicativo de la misma (Capel, et al., 1984).

En lo relativo a la historia es necesario recordar la labor de Rafael Altamira y Crevea. Su clásico *La enseñanza de la Historia* fue editado por vez primera en 1891 y ampliado en la reedición de 1895. La obra recogía sus lecciones en el Museo

Pedagógico Nacional, así como la información recopilada del análisis de la situación en otros países como Francia, Alemania, Inglaterra, Bélgica y Estados Unidos (Valls, 2013). La obra no sólo se adaptaba a las nuevas corrientes historiográficas, sino también a los novedosos discursos pedagógicos que estaban llegando a España a finales del siglo XIX. Entre sus principales propuestas estaba la de acercarse a las fuentes, dejar de lado los manuales y la memorización y construir una enseñanza crítica (Altamira, 1891/1997). Transformar la tradicional enseñanza de la historia de una «historia-batalla» a una «historia-civilización», en la que fueran incorporados en las enseñanzas lo positivo y lo negativo, los logros y los fracasos, los progresos y las decadencias (Del Pozo, 2000, p. 197).

Muy relacionada con esta entonces innovadora manera de entender la historia está la creación en 1910 del Centro de Estudios Históricos por la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE). Su fin principal era fomentar la investigación y el estudio de las ciencias sociales en general, pero entre sus variadas actividades destacaron aquellas que realizó el denominado Seminario de Metodología de la Historia bajo la dirección del propio Altamira entre 1910 y 1918.

La citada JAE jugó un papel fundamental en la modernización de las instituciones educativas españolas (al menos durante unos años) pues, desde su creación en 1907 hasta su suspensión en 1936, unas 4000 personas fueron becadas para ampliar su formación en el extranjero. En geografía, por ejemplo, fueron becados Pedro Chico, Carmen García Arroyo o Rodolfo Llopis Ferrándiz (Marín, 1991). Estos viajes sirvieron sin duda para mejorar todas las disciplinas. En el caso de Chico, quien era profesor de la Escuela Normal de Soria, la bolsa de viaje a Francia le permitió desarrollar un proyecto sobre metodología geográfica.

Junto a ello, la creación en 1918 por la JAE del centro educativo experimental Instituto-Escuela también facilitó la renovación pedagógica de la materia, especialmente en secundaria. A modo de ejemplo, en las clases de historia de este Instituto-Escuela se preparaban previamente y revisaban a posteriori todas las excursiones que se hacían al Museo Arqueológico. Como se puede comprobar, en todos estos organismos, el espíritu de la ILE era palpable.

El uso de las fuentes de manera decidida y la visita a los lugares en las que estas se encontraban forman parte de algunas de las propuestas de esta nueva manera de entender la enseñanza de la historia. ¡Qué inspiradoras e innovadoras son todavía las palabras de Cossío!

¿dónde trabajan, el ingeniero, sino en la fábrica; el naturalista, sino en el campo; el médico, en los hospitales [...] el arqueólogo, en sus monumentos; el historiador, en el Archivo [...] Y ¿qué hacen, luego, en su gabinete, sino rumiar, clasificar, compulsar, ordenar, publicar lo que a la vista de la realidad han aprendido? Rompamos, pues, los muros de la clase. Llevemos al niño al campo, al taller, al museo, como tanto y tan sanamente se ha predicado ya; enseñémosle en la realidad antes que en los libros (Cossío, 1910, p. 36).

Por lo tanto, la labor de la ILE puede ser considerada, y así fue calificada por el periódico británico *The Times*, como una auténtica «revolución total» del currículo escolar y de la metodología educativa. El rotativo de Londres le otorgaba incluso un

«significado europeo» (Capellán, 2015). Sin embargo, el Golpe de Estado de 1936, la Guerra Civil y, sobre todo, la Dictadura Franquista extirparon todo ese proceso de modernización de la educación española iniciado con la ILE (Valls, 2013).

Desde un punto de vista de la enseñanza de la historia o la geografía (y en general para el resto de disciplinas) todo el periodo comprendido entre el final de la Guerra Civil y los años de la Transición no aportan mucho al desarrollo de una metodología renovada, al contrario. Son numerosas las investigaciones sobre las particularidades reaccionarias del sistema educativo nacionalcatólico del franquismo. En el caso de la geografía, se volvió a la concepción enciclopédica de su enseñanza y se orientó principalmente hacia la construcción de la idea de nación (Souto, 2013, p. 125). En el caso de la historia, Carretero (2014) reconoce ligeras diferencias en cuanto a los contenidos impartidos. Por un lado, estaría el periodo entre 1939 y 1953 en el que los contenidos son fascistas y claramente nacionalistas. En segundo lugar, la apertura de relaciones con los EEUU a partir de 1953 permitiría que las ideas fascistas fueran eliminadas. Por último, la transformación económica y política que vive el país a partir de 1970 implicó la entrada de contenidos nuevos en el currículo educativo. A lo largo de este periodo no existen hitos educativos o didácticos que merezca la pena destacar, salvo quizás la redacción en 1969 del *Libro Blanco de Educación* (Seage, 1969).

En general, a este periodo, *grosso modo* comprendido entre 1900 y 1970, lo denomina Mainer (2009) como una «fase de transición larga» ubicada entre los «modos de educación tradicional elitista» del siglo XIX y el periodo «tecnocrático de masas» de finales del siglo XX.

### 3.2. La etapa de la renovación

Sin embargo, desde finales de los años 70 del siglo XX hubo profesores que comienzan a intentar modernizar la enseñanza de la geografía y la historia. Llegaron incluso a formarse los denominados «movimientos de renovación pedagógica» (Miralles, et al., 2011, p. 151). Algunos de esos grupos de innovación surgían, tras el parón del Franquismo, a modo de continuadores de la labor de la ILE. Es a partir de 1975, y especialmente en los 80, cuando estos colectivos trataron de modificar la situación de la enseñanza en las ciencias sociales en España. Para ello, elaboraron nuevos materiales didácticos, reflexionaron sobre la didáctica a través de cursos, congresos y publicaciones y sirvieron de transmisores de lo que se hacía en esa época en el ámbito anglosajón. Sin embargo, en palabras de Mainer (2009, p. 707), «la sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales se encontraba todavía en pleno proceso constituyente» y tuvieron que pasar todavía algunos años para que se pueda hablar del reconocimiento de un campo profesional específico.

Entre los grupos de innovación en geografía, Souto (1998) diferencia entre aquellos vinculados a la EGB (Rosa Sensat en Cataluña; Clarión en Aragón; Ciencias Sociales en Alcantarilla; Acción Educativa en Madrid), aquellos vinculados al BUP (Rayya en Málaga; Didespai en Barcelona; Proyecto GEA en Valencia) y los grupos generales (Pangea y Garbí-Germanía en Valencia; Sociedade Galega de Xeografía; el IRES en Sevilla). La influencia del *Schools Council Geography 16-19* era evidente en algunos de ellos, como el caso del grupo Didespai.

Por su parte, entre los grupos de innovación de historia, el más temprano fue el Grupo Alemania 75 que, desde su creación en Valencia en el año 1973, aglutinó a varios catedráticos y profesores de secundaria. Este grupo diseñó, por ejemplo, un material didáctico consistente en tres cuadernos de ejercicios que metodológicamente recordaban la enseñanza a través del sistema de fichas, que en esos momentos sólo se encontraba en la EGB. El año 1976 trae consigo la creación del grupo Historia 13-16 que, inspirados en el *History Project 13-16* inglés, crearon novedosos e interesantes materiales. Este grupo apostaba por la historia entendida como forma de conocimiento, en el que cobraba gran protagonismo en el aula la particularidad de su método, los procedimientos asociados y las técnicas del investigador-detective (Cuesta, 1997). Entre sus miembros estaban Jesús Domínguez, Joaquín Prats, Joan Santacana, Gonzalo Zaragoza, etc. Otro grupo, creado en Salamanca en 1981 fue el Grupo Cronos. Estos destacaron por su hincapié en el estudio de los problemas sociales relevantes de nuestro mundo y el intento de conseguir unas clases activas y participativas. En torno a la Universidad de Cantabria, y más interesado en la investigación académica, surgió el Grupo Asklepios que, desde 1995, ya unido con algunos componentes del Grupo Cronos formaron la red Fedicaria (Sallés, 2013; Viñao, 2006).

Con este caldo de cultivo, la Ley de Reforma Universitaria (Ley Orgánica 11/1983) y el posterior Real Decreto 1888/1984 que regulaba los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios sirvió como espaldarazo para el área, pues en este año el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales fue reconocida como área integrante de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. Desde entonces el crecimiento del área fue paulatino, si bien algo menor que otras didácticas específicas (Curiel & Fernández, 2015). ¿Qué significó este hecho? Pues que a partir del año 1984 comenzó a haber Profesores Titulares de Escuela Universitaria especializados en el área. Por ello, para muchos autores este año 1984 es considerado el momento fundacional del área en España (Estepa, 2009; Licerias, 2004; Miralles, et al., 2011; Prats, 2002). Sin embargo, la tarea para estos docentes no fue sencilla, pues tenían que construir un área de conocimiento de la nada, poseyendo la gran mayoría de ellos una formación disciplinar en geografía e historia. De hecho, en la mayor parte de las escuelas de Magisterio el aspecto didáctico era el gran ausente y la enseñanza se centraba en los contenidos disciplinares (Licerias, 2004). Aún así, y como ejemplo de una mayor concienciación sobre la labor didáctica, surgirá en Murcia en el año 1985 el Grupo de Trabajo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) que celebraría su primer congreso en 1988. Por su parte, en 1987 veía la luz la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) que desarrollaba su primer Simposio en Salamanca.

Pasa el tiempo. El año 1995 vio llegar a los primeros titulares de universidad en didáctica de las ciencias sociales a España e incluso el primer catedrático. Se suele decir que la aparición del primer catedrático en una disciplina marca el hito fundacional de la misma. En este caso, el primer catedrático de didáctica de las ciencias sociales fue Joaquín Prats Cuevas. Corría también el año 1995 y fue la Universidad de Barcelona la primera institución que asumió esta responsabilidad. Desde este momento, la didáctica de las ciencias sociales como disciplina científica



en España se define, se acota y se desarrolla, llegando incluso a convertirse en un referente frente a lo que estaba pasando en otros países (Morales, 2010). Sí que es cierto que, desde el año 2005 se produce un desarrollo lineal bastante continuado si se atiende a la defensa de tesis doctorales como uno de los mejores indicadores para conocer la vida académica de un área. Esto se debe, sobre todo, al crecimiento de las facultades de educación en la mayoría de universidades (Chaparro, Felices, & Triviño, 2020; Curiel, 2017). De la misma manera, la producción científica ha experimentado un notable incremento, abordando variadas temáticas asociadas a la misma, recogidas y clasificadas en las numerosas revisiones historiográficas realizadas hasta el momento (Aranda & López, 2017; Estepa, 2009; Gomez, López, & Rodríguez, 2019; Pagès & Santisteban, 2011; Prats, 2002; Prats & Valls, 2011). A este crecimiento del área también ha favorecido en España, sin duda, la creación de la Red14<sup>1</sup>. Dicha red aglutina a ocho grupos de investigación y más de un centenar de investigadores que, gracias a los entramados creados en torno a la red, están siendo capaces de encontrar más lugares de intercambio y mejorar la visibilidad del área.

En definitiva, la producción está creciendo a marchas forzadas, especialmente en temáticas como la educación histórica y la educación patrimonial (Gomez, López, & Rodríguez, 2019) pero, no cabe caer en el equívoco. Para el mismo Prats el campo de la didáctica de la historia sigue estando aún «en un estado de arranque» y aún no ha «alcanzado un grado aceptable de madurez» (2002, p. 82), siendo «la debilidad teórica del área» (Prats & Valls, 2011) todavía una de sus características.

Similar reflexión podría realizarse si de didáctica de la geografía se trata, pues estudios recientes precisan que la mayoría de las investigaciones «tienen un enfoque aplicado, presentando los recursos que pueden utilizarse en la docencia, sean temas físicos o humanos; muy pocos hacen incursiones en aspectos teóricos del aprendizaje y la enseñanza» (Frutos & Ruiz, 2013, p. 257).

#### 4. La evolución de la didáctica de las ciencias sociales en Europa

Fue **Alemania**, Prusia en particular, uno de los primeros lugares en los que aparece una regulación educativa de cara a incluir la geografía o la historia en las escuelas primarias, la historia en 1763 (Wilschut, 2009) y la geografía en 1854, y unidas en una misma materia desde 1882 en los institutos de toda Prusia (Schrettenbrunner, 1990). Pero, a pesar de tan temprana aparición, la investigación en didáctica de la geografía o la historia, en el sentido que se emplea en España, sigue siendo a día de hoy algo limitada. En el caso de la didáctica de la historia, por ejemplo, aún no se considera como una disciplina académica en sí misma. Salvo aquellos que imparten clase en las *Pädagogische Hochschulen* (algo similar a las antiguas escuelas de magisterio en España), son escasos los investigadores a tiempo completo en la disciplina asociados a facultades de educación (Bracke, Flaving, Köster, & Zülsdorf-Kersting, 2014). La gran contribución de la historiografía alemana al campo de la didáctica viene precisamente del campo de la historia y el enfoque social crítico defendido desde finales del siglo XIX (Cataño, 2011). De

---

<sup>1</sup> <http://www.red14.net/>

este ámbito surge el término de «conciencia histórica». Uno de los representantes de esta corriente es el historiador y filósofo Jörn Rüsen, cuyas tesis en torno al aprendizaje de la historia han inspirado e inspiran muchas de las investigaciones actuales.

En el contexto europeo, parece ser **Francia** uno de los primeros lugares en los que se aprecian ciertas inquietudes por cambiar la manera de enseñar historia. Como en otros países y dentro del espíritu imperialista y nacionalista dominante en la Europa del siglo XIX, que terminaría con la consolidación de los Estados-Nacionales, los gobernantes comenzaron a percatarse de las posibilidades de inculcar en sus súbditos la idea de nacionalidad (Hobsbawm, 2007). La estandarización se convierte en un objetivo educativo clave (Carretero, 2011) y para ello nada mejor que enseñar el pasado y el espacio común. De ahí que la geografía y la historia se convirtieran en materias obligatorias en Francia ya en 1867, bajo el mandato de un viejo conocido de los historiadores de la Antigüedad, Víctor Duruy. Como Ministro de Educación del emperador Napoleón III (1863-1869) introdujo esta y otras reformas educativas (Bruter, 1995).

A finales de siglo XIX se desarrolló un movimiento de reforma de la enseñanza, iniciado por el Ministerio y las facultades universitarias, que terminó llegando a la secundaria. La normativa correspondiente a la enseñanza de la historia que tenían que cumplir los liceos franceses del año 1890 fue elaborada por el historiador Ernest Lavissee (sucesor de Fustel de Coulanges en la *École normale supérieure*) y en ella se protegía a esos profesores reformistas que iban contra la visión más tradicional de la enseñanza. Esto convierte a Lavissee en una especie de referente para su época, más aún cuando se dedicó a redactar textos destinados a guiar a los docentes en sus clases de historia (Bruter, 1995). Todo ello, se tradujo en la experimentación de nuevos métodos y, según los citados Langlois y Seignobos, el surgimiento de «una pedagogía de la historia» (1898/2003, p. 308). A modo de ejemplo, aunque no especializadas en didáctica de la historia o la geografía, las revistas *Bulletin pédagogique d'enseignement secondaire* (1880-1883), *Revue de l'Enseignement Secondaire et de l'enseignement supérieur* (desde 1884) y *Revue Universitaire* (desde 1892) comenzaron a canalizar parte de estas nuevas metodologías.

A pesar de este temprano desarrollo de la enseñanza de ambas disciplinas en el país, la didáctica propiamente dicha no termina de encontrar su hueco en el país vecino. Así, a modo de ejemplo, la primera tesis doctoral sobre didáctica de la historia data de 1992, el primer libro sobre la misma temática es de 1993 y la primera revista especializada (*Le Cartable de Clio*) aparece en el año 2001 (ya desaparecida). Como se puede comprobar, la disciplina aún no se ha institucionalizado en las universidades francesas (Tutiaux-Guillon, 2014).

En el **Reino Unido**, la historia también se incorpora tempranamente, aunque de manera anecdótica, en las escuelas primarias inglesas a partir de la década de 1870 (Cannadine, Keating, & Sheldon, 2011). Esta no se iba a convertir en materia obligatoria hasta 1900. Poco después, en 1904, las *Secondary School Regulations* convertían la historia como materia obligatoria también en secundaria (Aldrich, 2005). Este fuerte posicionamiento en el currículo educativo explica claramente que uno de los hitos fundacionales de esta disciplina acontezca en 1906, con la creación de la *Historical Association* (Cannadine et al., 2011). En esa temprana fecha, un

pequeño grupo de profesores de historia, tanto de la Universidad como de otros niveles, consideraron que era necesario crear buenos recursos para la enseñanza de la historia en los colegios. A sus primeros objetivos, entre los que estaba apoyar a los maestros, le siguió la necesidad de investigación de cara a tener argumentos sólidos para poder representar los intereses de los maestros de historia ante la administración educativa<sup>2</sup>.

En este ambiente de renovación comienzan a aparecer reflexiones sobre cómo había que enseñar esa asignatura. Así, el *Board of Education* inglés saca a la luz en 1908 su *Teaching History in Secondary Schools* de la mano de J. W. Headlam (Cannadine, et al., 2011) y en 1910 se publica por primera vez (pues tendrá sucesivas reediciones) el libro *Studies in the Teaching of History* de M. W. Keatinge. Este profesor de Oxford ya promovía en su obra la introducción de algo que ahora se vende como novedoso, los métodos de investigación y la resolución de problemas (Aldrich, 2005). Para ello publicó una historia de Inglaterra con fuentes, problemas y ejercicios (Keatinge & Frazer, 1911). Sus pasos fueron seguidos por otros como Happold (1927) (Wilschut, 2009).

Aunque existen menos datos para geografía, no hay que olvidar que la *Geographical Association* se había creado algo antes que la *Historical Association*, concretamente en 1893 en Oxford. Ambas compartían el mismo fin: ayudar a los docentes (Cannadine et al., 2011). En este campo es clave recordar la figura de James Fairgrieve, un geógrafo y educador escocés que publicó en 1926 el clásico *Geography in School* en el que se pueden encontrar axiomas todavía de actualidad como el siguiente: «La función de la geografía en la escuela es preparar a los futuros ciudadanos a imaginar con exactitud las condiciones del mundo en el que estamos y ayudarles a pensar sensatamente sobre problemas políticos y sociales del mundo que nos rodea» (Fairgrieve, 1926, p. 18) (recogido por Biddulph, Lambert, & Balderstone, 2015).

Fairgrieve representa perfectamente a todos aquellos que a lo largo de la primera mitad del siglo XX criticaban la enseñanza más tradicional verbalista, lo que en España se suele llamar «geografía de cabos y golfos» (Luis & Romero, 2007, p. 81).

La realidad es que, en el Reino Unido, a principios de los años 70, las posibilidades de la investigación en enseñanza de la historia aún era un hecho bastante inusual (Shemilt, 1980). Pero la década de los 60 había terminado con una lucha entre los defensores de mantener la geografía y la historia como asignaturas independientes y aquellos que preferían integrarlas en asignaturas en las que tuvieran cabida otras ciencias sociales. La publicación de *History in Danger* de Mary Price en 1968 refleja perfectamente todo este caldo de cultivo que estaba llamando a la renovación de la disciplina. Estos cambios también se visualizan perfectamente en el libro coordinado por Ballard (1970) *New movements in the study and teaching of history*.

En esa misma época, sin duda uno de los referentes de la disciplina en Inglaterra<sup>3</sup> es la aparición del organismo público *Schools Council* en 1964. Este

---

<sup>2</sup> [www.history.org.uk](http://www.history.org.uk)

<sup>3</sup> El sistema educativo británico no es unitario, conviviendo diferentes sistemas en Inglaterra,

tenía como función realizar estudios, informes y plantear alternativas a los planes de estudio, el currículo y los exámenes (Domínguez, 1987). En su sección dedicada a la historia, el *Schools Council History Project* (más tarde *Schools History Project* o SHP), es de destacar el apoyo financiero otorgado en 1972 al proyecto denominado *History 13 – 16* de la Universidad de Leeds (Schools Council, 1976; Shemilt, 1980). Este proyecto pretendía ayudar a los docentes a introducir estrategias de enseñanza. Su modelo encajaba en el movimiento de renovación didáctica de la historia conocido como *New History* que, poco a poco, llegaba al Reino Unido. La «Nueva Historia» tenía interés en poner menos énfasis en los contenidos que en los procedimientos. Reforzaban el denominado «método del investigador», potenciando ciertas habilidades asociadas a la historia como son «fuente histórica, cambio y continuidad, motivación, etc.» (Domínguez, 1987, p. 236). Destaca pues la introducción de una reflexión adicional a la perfilada en Alemania, basada en la introducción de la metahistoria en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde las habilidades de pensamiento se convierten en contenidos fundamentales para la comprensión histórica (Cataño, 2011, p. 243).

De manera casi paralela surgen investigaciones en el *Institute of Education* de Londres (con figuras como Collingwood, Dickinson o Lee) y el SHP (con Shemilt como evaluador del proyecto). Las investigaciones que en la década de los 70 realizaron para comprobar el desarrollo y resultados del proyecto del SHP *History 13-16* y otros proyectos del *Institute of Education* (Lee, 2014), marcan para muchos el inicio de la disciplina como campo de investigación educativa y dotan a la disciplina de un método de investigación propio (Pagès & Plá, 2014). Un ejemplo, si de historia y educación primaria se trata, son las primeras tesis doctorales en el área en cuestión, que se desarrollan a comienzos de los años 80 (Guyver, 2011).

Con fechas parecidas, cabe recordar el desarrollo del *Schools Council Geography 16-19*. Sus objetivos principales fueron intentar reformular los contenidos de la geografía que se estaba enseñando en los centros de educación secundaria y ayudar en este fin a los docentes (Slater, 2008).

## 5. La evolución de la didáctica de las ciencias sociales en el continente americano

Por lo que respecta a EEUU la aparición de la historia en el sistema educativo y, por lo tanto, las reflexiones sobre qué y cómo enseñar, fueron en sus inicios por otros derroteros. Frente a esa historia común que compartir, patriótica, que sirviera para sustentar al Estado-Nación, en EEUU se apuesta por una disciplina que colabore en la construcción de una nueva democracia. Frente al dominador británico, tras la Revolución Americana (1775-1783), la historia debía facilitar que los ciudadanos se vieran como personas activas e informadas, unidos más por un compromiso con los principios democráticos que por la religión, el territorio común o la lealtad a la monarquía.

---

Gales, Escocia e Irlanda del Norte. A pesar de que existan ciertas similitudes, la investigación se ha centrado sobre todo en el caso inglés (Cannadine, Keating, & Sheldon, 2011; Lee, 2014).

Como hito fundamental es imprescindible mencionar la fundación en 1884 de la *American Historical Association* (AHA)<sup>4</sup>, organización que lideró y auspició la llegada de la historia a la educación secundaria en 1893. Así mismo, esta asociación participó en 1896 en fijar los requisitos comunes relativos a la historia que eran necesarios para acceder a la educación superior. Esto tuvo como consecuencia que se intentaran fijar ciertos métodos de enseñanza y contenidos comunes para toda la secundaria (Link, 1985). El informe publicado en 1899 por la comisión conocida como *Committee of Seven*, que llevó por título *The Study of History in Schools* tuvo dos visibles consecuencias. En primer lugar, sirvió para definir la manera en la que se debía enseñar historia en los institutos. Por el otro, se comenzó a vislumbrar la manera en la que la disciplina debía relacionarse con otras ciencias sociales. En sus páginas se encuentran afirmaciones todavía tan actuales como la siguiente: «We believe that some acquaintance with sources vitalizes the subject, and thus makes it easier for the teacher and more stimulating for the pupil» (American Historical Association, 1899, p. 104). Al poco tiempo, corría el año 1911, en un nuevo informe de la AHA se afirmaba con rotundidad que habían conseguido cambiar la manera de enseñar la historia de costa a costa del país (Link, 1985).

Una vez establecida la disciplina en la educación, llegaría la necesidad de asociación entre los docentes. De ahí que en 1921 se fundase el *National Council for the Social Studies* (NCSS), una organización dedicada a reunir y apoyar a los docentes que se dedicaban a la enseñanza de las ciencias sociales en niveles no universitarios. Para dicha asociación, la historia quedaba incorporada con otras disciplinas, como la geografía, en busca de una educación ciudadana (Levstik, 1996).

En 1912 la AHA colaboró también en la reactivación de una revista llamada *History Teacher's Magazine*, publicación que se transformó en 1918 en *Historical Outlook* (Levstik, 1996). El auge de las ciencias sociales y la aparición de la NCSS llevó a esta última asociación a colaborar con la edición de la revista, que culminaría con un significativo cambio de nombre en 1934. La revista pasó entonces a llamarse *The Social Studies* y supuso una pérdida paulatina de vinculación en la misma por parte de la AHA.

Si de investigación se trata, quizás uno de los trabajos más precoces sea el llevado a cabo en Texas por Bell y McCollum entre 1915 y 1916. Sus resultados ya apuntaban al fracaso de la memorización en historia (Wineburg & Reisman, 2014). Otro hito llegaría en 1941, cuando *The Teachers' History Club* de la Universidad de Notre Dame (Indiana) creaba el *Quarterly Bulletin of the Teachers' History Club* para mejorar el proceso de aprendizaje de la historia. Esta iniciativa editorial no tendría mayor relevancia para esta investigación si no fuera porque, años más tarde, en 1967, este boletín se transformó en la revista *The History Teacher*, que se ha convertido en una de las publicaciones científicas más longevas de la disciplina. Poco después, en 1969, aparecería el *College and University Faculty Assembly* (CUFA), organización afiliada como miembro del *National Council for the Social Studies* (NCSS), cuyo objetivo era ampliar las funciones de este último al nivel educativo superior y servir de punto de encuentro de investigadores y académicos.

---

<sup>4</sup> [www.historians.org](http://www.historians.org)

Esta organización sigue concentrando cada año a las principales figuras de didáctica de las ciencias sociales norteamericanas y de otros países como Canadá.

Para la fecha de la creación del CUFA, la influencia de las tesis de Jerome Bruner en la educación ya era notoria y comienzan a aparecer iniciativas como el *Amherst History Project* en 1964, que reunía a profesores interesados en crear materiales educativos basados en la indagación, el aprendizaje por descubrimiento y los anclajes/andamiajes (*post-holing/scaffolding*). Diversas investigaciones, especialmente las desarrolladas por Levstik en los años 90, centraron su atención en analizar cómo el proceso de comprensión de la historia se asocia a los contextos culturales y construcciones sociales y se ha de analizar de manera independiente a los procesos cognitivos (Pagès & Santisteban, 2011). Como paso final de esta evolución de la disciplina en los EEUU es necesario recordar esa nueva vía que se abrió en el país en la década de los 90 y que es conocida como *historical thinking* (Barton & Levstik, 2009; Wineburg & Reisman, 2014). Aunque este nuevo paradigma no sólo se desarrolla aquí, quizás es en EEUU donde más hincapié se ha puesto en traducir la investigación en materiales de uso para el aula. Superado en este contexto el debate en torno a cómo introducir la historia en las aulas, la discusión en este ámbito se centra de manera intensa en el propósito de la misma. Al respecto, existen dos corrientes: aquella cuyo objetivo es el desarrollo de las habilidades propias de la disciplina histórica (y por ende del historiador) entre los estudiantes, o aquella centrada en aprovechar la potencialidad de la historia para contribuir al desarrollo de una ciudadanía activa, crítica, participativa y democrática, marcando este como fin último al que debe encaminarse la enseñanza de la historia (Barton & Levstik, 2009). Este aspecto, la destacada y necesaria vertiente cívica de la enseñanza de las ciencias sociales, es una de las aportaciones que se puede vincular al ámbito estadounidense.

Muy relacionado con el avance de la disciplina en EEUU estaría el caso de **Canadá** que, citando las palabras de Clark (2014, p. 81), ha vivido un «late bloomer», un tardío florecimiento. Pero, a pesar de esto, a nadie escapa que desde este país están llegando algunas de las investigaciones y propuestas más interesantes, al menos si de didáctica de la historia se trata. Frente a una densa influencia inicial de las ideas y movimientos educativos de su vecino del sur, la llegada de fondos estatales para investigación permitió, por ejemplo, que Peter Seixas creara en Vancouver el *Centre for the Study of Historical Consciousness* en 2001 y el *Historical Thinking Project* en 2006 (Clark, 2014). Ambas iniciativas, asociadas a este investigador canadiense, han inspirado muchos de los proyectos de investigación que se están desarrollando actualmente en Canadá y en otros muchos lugares del mundo sobre esta temática. Esa financiación ha llegado también a otros de los puntos de encuentro fundamentales del área en Canadá, *The History Education Network/histoire et éducation en réseau* (THEN/HiER)<sup>5</sup>.

Por su relevancia en la historiografía, cabe reflexionar también sobre **Brasil**. La geografía y la historia ya aparecen en el currículo escolar poco después de la independencia (1822), ya en el año 1838. Como en el caso de Europa, a partir de la segunda mitad del siglo XIX se desarrolla un pleno proceso de construcción

<sup>5</sup> thenhier.ca

y consolidación del Estado Nacional, en el que surge una necesidad por definir la identidad nacional. La proclamación de la República en 1889, justificaba la importancia de la historia y la geografía para unificar un país con una gran variedad étnica y social (Schmidt, 2012).

A un geógrafo y profesor francés que terminaría afincado en Brasil, Delgado de Carvalho, se debe la publicación en 1925 de una interesante y temprana *Metodologia do ensino da Geografia*. En esta obra ya se hacían críticas a la geografía descriptiva, la memorización, etc., y apuntaba la necesidad de reflexionar sobre la disciplina (Barros, 2008).

La creación ulterior en 1953 de organismos encargados de velar por la calidad de la enseñanza, como el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos y el CADES (Campaña de Perfeccionamiento y Difusión de la Enseñanza Secundaria), posibilitó que se publicaran revistas y manuales para formar a los docentes. A modo de ejemplo, la *Revista Escola Secundária* contaba en todos sus números con artículos sobre la enseñanza de la historia (Schmidt, 2012). Sin embargo, a partir de 1960, bajo la influencia de EEUU y la llegada de la dictadura (1964), se sustituyeron las asignaturas de Historia y Geografía por una materia más global, los Estudios Sociales, apareciendo contenidos de Economía o Sociología (Leite, 1969). En este clima de transformación nacía en 1961 la *Asociación Nacional de los Profesores Universitarios de Historia* (ANPUH) entre cuyos objetivos estaba el perfeccionamiento de la enseñanza de la Historia en sus diversos niveles<sup>6</sup>.

Los años 70 llevaron a Brasil la «New History» y los avances en la investigación que se estaban dando en el Reino Unido. Esto influiría en la renovación de algunos libros didácticos que colocaba la enseñanza de la historia como una manera de alcanzar el pensamiento crítico (Bezerra & Rodrigues, 2008). Este caldo de cultivo propició la aparición de un campo de innovación e investigación propio a finales de la década de los 70 y comienzos de los 80. En estas fechas, como en otros lugares, eran los propios profesores de historia de los centros educativos quienes apostaron por experiencias innovadoras y nuevas perspectivas teórico-metodológicas. La institucionalización del campo de investigación vino de la mano de la creación de dos eventos: en 1988 el *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História* y en 1993 el *Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História* (Germinari, 2011). En la actualidad, Brasil continúa siendo referente en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, con una prolífica bibliografía especialmente en el campo de la didáctica de la historia (Pagès & Plá, 2014).

Para terminar, porque sería imposible ser exhaustivo, se presenta otro ejemplo americano, **México**. Pese a su incorporación al currículo educativo a finales del siglo XIX (Lima & Reynoso, 2014), aquí, como en España, hubo que esperar a los años 80, a pesar de que existan investigaciones puntuales en los años 70 (Plá, 2012). Estas tendrán cierta repercusión en la transformación de la enseñanza de la historia en los programas de estudio creados en 1993 (Lima, Bonilla, & Arista, 2010). No obstante, el campo de la didáctica de las ciencias sociales se encuentra todavía «en una etapa formativa, o en todo caso inicial o fundacional» de la disciplina (Plá, 2012, p. 164). El caso mexicano es paradigmático de la progresiva incorporación

---

<sup>6</sup> [www.anpuhpb.org](http://www.anpuhpb.org)

de la América Latina a la investigación educativa en el ámbito de la didáctica de la historia a partir de los años 90. Esta lo hace bajo la influencia de la historiografía española (Pagés & Plá, 2014). Es el caso de **Chile**, donde el primer hito en la investigación de la didáctica de la historia tiene lugar en 2011, con la publicación de una monografía donde se recopilan por primera vez artículos sobre la enseñanza de la historia relacionados propiamente con el ámbito chileno (Henríquez, 2011). Un exhaustivo repaso al estado de la cuestión en estos países se realiza en el libro coordinado por Pagès y Plá (2014).

## 6. Conclusión

Aunque queden en esta sucinta revisión interesantes ámbitos por explorar (Austria, Chile, Holanda, Italia, Portugal, Australia, etc.)<sup>7</sup>, se puede apreciar en general un punto común que comparten la mayoría de estos lugares y es que la disciplina aún está en construcción. Pese a la eclosión generalizada que se produjera en los años 90 del siglo XX, las mismas preguntas que ya se hicieran Langlois y Seignobos en 1898 siguen formulándose y siendo debatidas en la actualidad. La realidad es que se conoce mucho más sobre la problemática de la enseñanza de la geografía y la historia en las aulas, sobre el conocimiento y percepciones de profesores y alumnado en relación a las disciplinas, sobre los materiales curriculares utilizados, y sobre los contenidos que se imparten. Sin embargo, todavía no se ha alcanzado esa idea de comunidad científica internacional en la que se produzca una retroalimentación efectiva de los resultados de la investigación y una discusión específica sobre la metodología a implementar. No obstante, la construcción de foros de intercambio internacionales como la *European Association of History Educators* [Euroclio], la *European Network of Geography Teachers' Associations* [Eurogeo], la *History Educators International Research Network* [HEIRNET], el Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano o la más reciente *International Research Association for History and Social Sciences Education* [IRAHSSSE], facilitarán a la larga la ruptura de ese aislamiento científico. La presencia paulatina de investigadores españoles en algunos de estos foros internacionales está sirviendo para consolidar o renovar temáticas, ampliar horizontes y construir redes muy fructíferas de colaboración.

Gracias a estos foros de intercambio de conocimiento algunas de las tendencias que han surgido en otros ámbitos territoriales han ido calando y consolidándose en España. Es el caso de las investigaciones sobre pensamiento histórico o sobre la influencia de la historia en la formación cívica. Por su parte, en España ciertas líneas se están consolidando paulatinamente. Es el caso de algunas temáticas como libros de texto, educación cívica, educación patrimonial o, más recientemente, también

---

<sup>7</sup> Se recuerda que la omisión de información concreta de estos países no es casual. En muchos de ellos no se han encontrado fuentes que permitieran arrojar algo de luz sobre dicha evolución. En otros casos, ya se habían establecido excelentes trabajos monográficos de síntesis (Köster, Thünemann, & Zülsdorf-Kersting, 2014; Pagés & Plá, 2014; Wilschut, 2009).



el pensamiento histórico (Chaparro, Felices, & Triviño, 2020; Gómez, López, & Rodríguez, 2019).

De la misma manera, el necesario debate epistemológico que ya señalaba Prats (2002) sigue todavía sin haberse producido. Son escasas las reflexiones conjuntas en torno a la finalidad y conceptualización de la disciplina, pese a ser temas ya abordados por la historiografía estadounidense y alemana.

Por otro lado, pese a que en la mayoría de los ámbitos académicos analizados los problemas por abordar son los mismos no hay una transferencia efectiva del conocimiento. En el caso de la enseñanza de la historia y de la geografía, parece que no ha pasado el tiempo. Investigaciones diversas en distintas áreas geográficas así lo muestran (Bracke, et al. 2014; Clark, 2014; Levstik, 2008, Sáiz, 2013, Valls, 2008). La excesiva memorización sigue siendo un caballo de batalla y la investigación sigue buscando el sentido que estudiantes y planes de estudio se empeñan en olvidar en pro de esa enseñanza mencionada de corte positivista, donde datos, fechas y hechos se unen uno tras otro para acabar creando una narrativa que poco tiene que ver con las características propias de la disciplina histórica y geográfica.

En este sentido, Pagès y Santisteban (2011) aludían a la desconexión existente entre investigación educativa y práctica legislativa, curricular y de aula. No se puede advertir una mejora en este sentido, al menos en el ámbito español (López Facal, 2014). Pero este vínculo sí que es posible, como demuestra el hecho de que algunos países hayan ido orientando sus investigaciones a resolver estas cuestiones precisamente, y hayan llegado a influir en la modificación de currículos educativos y planes de estudio, como fue en su momento el caso inglés y como es en la actualidad el caso australiano.

## 7. Referencias

- Aldrich, R. (2005). *Lessons from History of Education: The Selected Works of Richard Aldrich*. World Library of Educationalists. Routledge, Taylor & Francis Group.
- American Historical Association (1899). *The study of history in schools; report to the American historical association by the Committee of seven*. New York. London: The Macmillan company; Macmillan and co., ltd.
- Aranda, A. M., & López, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 5-23.
- Ballard, M. (Ed.). (1970). *New movements in the study and teaching of history*. Bloomington: Indiana University Press.
- Barros, N. C. C. de. (2008). Delgado de Carvalho e a geografia no Brasil como arte da educação liberal. *Estudos Avançados*, 22(62), 317-333. doi: 10.1590/S0103-40142008000100021
- Barton, K., & Levstik, L. (2009). *Teaching History for the Common Good*. New York-London: Routledge.

- Bezerra, B., & Rodrigues, J. (2008). As transformações na Historiografia e no Ensino de História a partir do século XX. En *XIII Encontro estadual da ANPUH - história e historiografia: entre o nacional e o regional* (2008, Guarabira).
- Biddulph, M., Lambert, D., & Balderstone, D. (2015). *Learning to teach geography in the secondary school: a companion to school experience* (3.<sup>a</sup> ed.). Oxon: Routledge.
- Bracke, S., Flaving, C., Köster, M., & Zülsdorf-Kersting, M. (2014). History education research in Germany. Empirical attempts at mapping historical thinking and learning. In Köster, M., Thünemann, H., & Zülsdorf-Kersting, M. (Eds.), *Researching history education: international perspectives and disciplinary traditions* (pp. 9-55). Schwalbach: Wochenschau.
- Bruter, A. (1995). Lavisse et la pédagogie de l'histoire. Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement. *Histoire de l'éducation*, 65(1), 27-50. doi: 10.3406/hedu.1995.2769
- Cannadine, D., Keating, J., & Sheldon, N. (2011). *The right kind of history: teaching the past in twentieth-century England*. Basingstoke, Hampshire [England]; New York: Palgrave Macmillan.
- Capel, H., Camps, E., del Castillo, M. A., Mayans, B., Melendo, M. I., Pericás, C., Riba, P., Rispa, J. M., & Sans, M. (1984). *Geografía para todos. La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*. Barcelona: Los libros de la frontera.
- Capellán, G. (2015, febrero 17). Giner de los Ríos o la buena educación. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es>
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism: teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, N.C: Information Age Pub.
- Carretero, M. (2014). History learning research in Spain and Latin America. In Köster, M., Thünemann, H., & Zülsdorf-Kersting, M. (Eds.), *Researching history education: International perspectives and disciplinary traditions* (pp. 56-80). Schwalbach: Wochenschau.
- Cataño, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 221-243.
- Chaparro Sainz, Álvaro, Felices de la Fuente, M. del M., & Triviño Cabrera, L. (2020). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020). *Panta Rei: revista digital de ciencia y didáctica de la historia*, 14(2), 93–147. doi: 10.6018/pantarei.445541
- Clark, P. (2014). History Education Research in Canada. En M. Köster, H. Thünemann, & M. Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching history education: international perspectives and disciplinary traditions* (pp. 81-103). Schwalbach: Wochenschau.

- Cossío, M. B. (1910). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Madrid: Ediciones de La Lectura.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La historia*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor.
- Curiel, E., & Fernández, A. (2015). Análisis Cienciométrico de Tesis Doctorales Españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2012). *Revista española de Documentación Científica*, 38(4), e110. doi: 10.3989/redc.2015.4.1282
- Del Pozo, M.<sup>a</sup> M. (2000). *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Domínguez, J. (1987). La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años. En Ministerio de Educación (Ed.), *La geografía y la historia dentro de las ciencias sociales: hacia un currículum integrado* (pp. 231-246). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la escuela*, 69, 19-30. doi: 10.12795/IE.2009.i69.02
- Frutos, L. M., & Ruiz, E. (2013). La investigación de los geógrafos en España a través de las monografías (1990-2010). En T. Lasanta & J. Martín, *La investigación geográfica en España (1990-2012)* (pp. 249-264). Zaragoza: Instituto Pirenaico de Ecología-Asociación de Geógrafos Españoles.
- Germinari, G. D. (2011). Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, 11(42), 54-70. doi: 10.20396/rho.v11i42.8639866
- Gomez, C. J., López, R., & Rodríguez, 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*, 37, 67-88. doi: 10.7203/DCES.37.14440
- Guyver, R. (2011). Primary History. Current themes. In Davies, I. (Ed.), *Debates in history teaching* (pp. 18-29). Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]; New York: Routledge.
- Happold, F. (1927). *The study of History in Schools, as a training in the art of thought*. London: Bell.
- Henríquez, R. (2011). Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años. *Clío & Asociados*, 15, 9-26. doi: 10.14409/cya.v1i15.1691
- Hobsbawm, E. J. (2007). *La era del imperio, 1875-1914*. Buenos Aires: Crítica.
- Keatinge, M. W., & Frazer, N. L. (1911). *A history of England for schools; with documents, problems, and exercises*. London, Black.

- Kohn, M. L. (1987). Cross-National Research as an Analytic Strategy: American Sociological Association, 1987 Presidential Address. *American Sociological Review*, 52(6), 713-731. doi: 10.2307/2095831
- Köster, M., Thünemann, H., & Zülsdorf-Kersting, M. (Eds.). (2014). *Researching history education: international perspectives and disciplinary traditions*. Schwalbach: Wochenschau.
- Langlois, C.-V., & Seignobos, C. (2003). *Introducción a los estudios históricos*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Lee, P. (2014). Fused Horizons? UK Research into Students' Second-Order Ideas in History: A Perspective from London. In Köster, M., Thünemann, H., & Zülsdorf-Kersting, M. (Eds.), *Researching history education: international perspectives and disciplinary traditions* (pp. 170-194). Schwalbach: Wochenschau.
- Leite, M. M. (1969). *O ensino da história: no primário e no ginásio*. São Paulo: Cultrix.
- Levstik, L. S. (1996). NCSS and the Teaching of History. In Davis, O. L. (Ed.), *NCSS in retrospect* (pp. 21-34). Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Levstik, L. S. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice. In Levstik, L. S., & Tyson, C. A., *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 50-62). New York: Routledge.
- Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 8, 1, 1-14.
- Lima, L. H., Bonilla, L., & Arista, V. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Clio. History and History Teaching*, 36. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/>
- Lima, L. H., & Reynoso, R. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria. *Clio & Asociados*, 18-19, 41-62. doi: 10.14409/cya.v0i18/19.4736
- Link, A. S. (1985). The American Historical Association, 1884-1984: Retrospect and Prospect. *The American Historical Review*, 90(1), 1-17. doi: 10.2307/1860746
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94 (2), 273-385.
- Luis, A., & Romero, J. (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España, 1830-1953*. Santander: Universidad de Cantabria.

- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España, 1900-1970*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Marín, T. (1991). *Innovadores de la educación en España: Becarios de la junta para ampliación de estudios*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Miralles, P., Molina, S., & Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 29, 149-173.
- Morales, L. C. (2010). La investigación en la enseñanza de los estudios sociales: Principios teóricos y epistemológicos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 53-74.
- Otero, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Pagès, J., & Plá, S. (2014) (Coords.). *La investigación en enseñanza de la Historia en América Latina*. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. En A. Santisteban & J. Pagès, *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 105-121). Madrid: Ed. Síntesis.
- Piovani, J. I., & Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: Algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, 42(3), 821-840. doi: 10.1590/2175-623667609
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, 84, 161-184.
- Posada, A. (1981). *Breve historia del krausismo español*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 1, 81-89.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino*, 9, 133-155. doi: 10.5433/2238-3018.2003v9n0p133
- Prats, J., & Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: Estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35. doi: 10.7203/dces..2360
- Price, M. (1968). History in danger. *History*, 53(179), 342-347. doi: 10.1111/j.1468-229X.1968.tb01227.x

- Rodríguez Jiménez, A., & Pérez Jacinto, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82. doi: 10.21158/01208160.n82.2017.1647
- Rüsen, J. (2010). Didáctica da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, 1(2), 7-16.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43–66. doi: 10.7203/DCES.27.2648
- Sallés, N. (2013). *Classes d'història que passen a la història: Anàlisi d'un projecte per a l'aprenentatge de la història a partir del mètode per descobriment i allò que n'ha quedat trenta anys després*. Lleida: Pagès.
- Schrettenbrunner, H. L. (1990). Geography in General Education in the Federal Republic of Germany. *GeoJournal*, 20(1), 33-36.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 evaluation study*. Edimburgo: Holmes McDougall.
- Schmidt, M. A. M. dos S. (2012). História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, 16(37), 73-91.
- Schmidt, M. A. M. dos S. (2015). Globalización y la Política de Formación del Profesor de Historia en Brasil. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 38-50. doi: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.357
- Schools Council. History 13-16 Project (1976). *A new look at history*. Edinburgh : Holmes McDougall.
- Seage, J. (1969). El «libro blanco» de la educación. *Boletín de la Comisión Española de la UNESCO*, 5, 29-35.
- Slater, F. (2008). What Geography Education for 16-19 Year Olds? An Outline of the Geography 16-19 Project. *New Zealand Journal of Geography*, 72(1), 16-20. doi: 10.1111/j.0028-8292.1982.tb00671.x
- Souto, X. M. (1998). *Didáctica de la geografía: Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Del Serbal.
- Souto, X. M. (2013). Didáctica de la geografía y currículo escolar. In Miguel, R. de, Lázaro, M. L. de, & Marrón, M. J. (Coords.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 121-147). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Tutiaux-Guillon, N. (2014). History Didactics in France. Research and Professional Issues. In Köster, M., Thünemann, H., & Zülsdorf-Kersting, M. (Eds.), *Researching history education: international perspectives and disciplinary traditions* (pp. 218-235). Schwalbach: Wochenschau.

- Valls, R. (2008). *Enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Valls, R. (2013). La Institución Libre de Enseñanza y la educación histórica: Rafael Ballester y la renovación historiográfica y didáctica españolas de inicios del siglo XX. *Historia de la Educación*, 31, 231-256.
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la educación*, 25, 243-269.
- Wilschut, A. H. (2009). History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 693-723. doi: 10.1080/00220270903049446
- Wineburg, S., & Reisman, A. (2014). Research on Historical Understanding. A Brief Glimpse from American Shores. In Köster, M., Thünemann, H., & Zülsdorf-Kersting, M. (Eds.), *Researching history education: international perspectives and disciplinary traditions* (pp. 301-318). Schwalbach: Wochenschau.

*página intencionadamente en blanco / page intentionally blank*