

LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ

UNIVERSIDAD DE SEVILLA¹

DIFICULTADES Y POSIBILIDADES DEL USO DE LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

No es infrecuente que el profesorado en ejercicio tenga contacto con la innovación didáctica en diversos momentos de su vida profesional y que pueda implicarse en algún tipo de proyecto de estas características. Sin embargo, el mundo de la investigación didáctica –y, en general, de la investigación educativa– raramente llega a ser visto como próximo y accesible, sino más bien como algo académico y alejado del desarrollo cotidiano de la tarea docente. Esta misma actitud de distanciamiento ante el mundo de la investigación es compartida, en la formación inicial, por los futuros profesores y profesoras.

¿A qué atribuir ese extrañamiento del profesorado con respecto a la investigación educativa? Es un asunto complejo, pero se puede adelantar alguna hipótesis para delimitar el contexto en el que vamos a plantear nuestras reflexiones. Sin duda, el marco escolar –y no hay por qué excluir la formación universitaria, al menos en el nivel de los grados– no favorece una relación metarreflexiva y crítica con respecto al conocimiento que se maneja. El conocimiento se suele presentar como producto acabado y destinado a ser aprendido tal cual por los discentes. Los programas de las asignaturas universitarias y su plasmación, habitual, en formato de «manuales» o –incluso más frecuentemente– de

¹ El autor es profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla, Avda. Ciudad Jardín, nº 22. C. P. 41005, Sevilla. E-mail: ffgarcia@us.es. Es también miembro de la Red IRES (<http://www.redires.net/>) y del colectivo Fedicaria (<http://www.fedicaria.org/>).

«apuntes en copistería» han terminado por consolidar ese carácter de conocimiento destinado a ser consumido para poder ser objeto de evaluación (es decir, de examen). Las buenas intenciones de una parte del profesorado universitario por hacer de las clases un ámbito de problematización, reflexión y debate sobre cuestiones relevantes suelen ser rápidamente contrarrestadas por el tipo de formato citado y, en todo caso, por la estructura cronoespacial de la enseñanza institucionalizada.

Y esto, en principio, ocurre de forma similar tanto en la formación de los maestros de Primaria como de los futuros profesores de Secundaria. En las asignaturas de Magisterio se aprecia un fuerte déficit en la base de conocimientos disciplinares de referencia, pero tampoco la formación psicopedagógica y didáctica se caracteriza por un enfoque de vinculación a la investigación, sino que se presenta, asimismo, como producto –cuando no como receta– para ser directamente utilizado. En las asignaturas de las licenciaturas cursadas por el futuro profesorado de Secundaria, al tiempo que se ignora la formación psicopedagógica y didáctica, tampoco suele ser habitual que los contenidos se enseñen vinculados a su génesis en los procesos investigadores. Se está, así, desposeyendo al conocimiento enseñado en el ámbito universitario del indispensable componente procesual que debería acompañarlo siempre, para que pueda entenderse cómo se ha ido construyendo y pueda así asentarse sobre sólida base una sana concepción relativista y crítica del saber.

Esa perspectiva de distanciamiento, problematización y reflexión crítica no sería más, en último término, que la formación epistemológica que E. Morin (2001) reclama para cualquier educación universitaria (y no sólo para los futuros docentes): sería necesario instituir un «diezmo epistemológico» o transdisciplinar, empleando un 10% del tiempo de clases para dedicarlo a una enseñanza común referida a los presupuestos de los diversos saberes y a las posibilidades de ponerlos en comunicación. Ello ayudaría a entender la complejidad del conocimiento, sus procesos de construcción, las relaciones entre campos diversos, los intereses que se entrecruzan... Precisamente quien mejor domina un campo de conocimiento es quien más capaz es de manejar ese conocimiento en niveles diferentes, de relativizarlo y someterlo a crítica y de hacerlo utilizable en contextos distintos. ¿Qué mejor preparación, sobre todo, para aquellos cuya profesión va a ser la enseñanza del conocimiento? En ese sentido, podríamos decir que la reflexión epistemológica «precede» a la didáctica.

Como usuarios profesionales del conocimiento –que es la materia prima con la que trabajan los profesores–, es indispensable, pues, plantearse un uso más riguroso del mismo, que permita entender mejor los procesos de construcción de dicho conocimiento (en el marco escolar) y, por consiguiente, las funciones de la investigación (educativa). De ahí el interés de partir de esta reflexión para

realizar una aproximación a las aportaciones de la investigación didáctica al bagaje formativo del futuro profesorado.

No es objeto de esta aportación realizar una revisión de la investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. De ello han dado cuenta diversos estudios en los últimos años². En uno de los últimos, J. Estepa (2009) ha puesto al día revisiones anteriores. Siguiendo esa última revisión, se vuelve a constatar que la investigación en este campo se puede estructurar en torno a tres líneas principales: investigaciones relacionadas con el currículum de Ciencias Sociales; investigaciones relacionadas con el profesor de Ciencias Sociales; investigaciones relacionadas con los alumnos y sus procesos de aprendizaje. A estas tres líneas habría que añadir la que se ocupa de las interacciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los trabajos dedicados a epistemología y metodología. Esta clasificación se corresponde, con leves matices, con la que aparece en otras revisiones recientes fuera del ámbito español, así como en varios de los *Handbook* sobre investigación en «estudios sociales» (Shaver, 1991; Levstik y Tyson, 2008) o en materias concretas, como la Geografía (Gerber, 2003) –según señala el propio Estepa (2009)–. En todo caso, la revisión de la producción investigadora puede dar lugar a clasificaciones diversas en función de la perspectiva de búsqueda, de la relevancia que se otorgue a uno u otro enfoque investigador o de la delimitación más o menos rígida del campo de investigación.

En definitiva –y a los efectos que nos interesan–, la investigación educativa, y concretamente en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, nos ofrece un amplio panorama investigador –que no ha dejado de aumentar en las dos últimas décadas– y, por tanto, diversas posibilidades de utilización para la formación inicial. De entre estas posibilidades formativas, pueden destacarse dos: como apoyo para la construcción de determinados contenidos profesionales y como campo de práctica (a modo de aproximación a la actividad de investigación didáctica) para el futuro docente. Voy a referirme, en el apartado siguiente, sobre todo, a la primera dimensión (apoyo para fundamentar contenidos formativos), si bien iré señalando, en los diversos casos que se mostrarán, ciertas posibilidades de iniciación a la práctica investigadora.

ALGUNOS EJEMPLOS DE APROVECHAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN INICIAL

Lo componentes del conocimiento profesional docente son complejos y, en todo caso, deberían construirse a partir de diversas fuentes. Para ello son nece-

² Entre otros: Prats (1997 y 2002); Cuesta (2001); Travé (2001); González Gallego (2002); Liceras (2004); Pagès (1997a, 1997b y 2000); Henríquez y Pagés (2004).

sarias las aportaciones, integradas, de muchos campos del conocimiento que tienen que ver con el desarrollo profesional, como se recoge en el modelo que propugna el Proyecto IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Porlán y Rivero, 1998; García Pérez, 2000 y 2006).

Así, en el caso que nos ocupa, han de estar presentes las aportaciones de disciplinas relacionadas con las diversas materias de las áreas curriculares (la Geografía, la Historia, la Sociología, la Antropología...), pero también las disciplinas relacionadas con la enseñanza (Pedagogía, Teoría del currículum...), así como las relacionadas con el aprendizaje (Psicología...), o las relacionadas con el estudio de los sistemas educativos (Historia de la educación, Sociología de la educación...). Ahora bien, de todas ellas es destacable el papel de la Didáctica de las Ciencias Sociales, por su relevancia para la formulación del conocimiento profesional, dado su carácter de «saber de síntesis» y su situación de «bisagra» entre los saberes de fundamentación y las disciplinas de referencia, por una parte, y la práctica escolar, por otra. Se trata, en efecto, de un campo que se nutre del análisis de los problemas de la práctica profesional, pero reflexionándolos a la luz de aportaciones pedagógicas, psicológicas, sociológicas, históricas, etc. y trabajando en todo caso sobre contenidos escolares concretos. Junto al conocimiento didáctico, hay que resaltar la importancia del conocimiento experiencial de los profesores, sobre todo de lo que podemos denominar «conocimiento curricular», otro «saber de síntesis», que se pone en juego en el diseño, aplicación y seguimiento del currículum.

En definitiva, el conocimiento profesional considerado como «deseable» en la propuesta del IRES sería resultado de un complejo proceso de interacciones e integraciones de diferente nivel y naturaleza, y se podría presentar en propuestas formativas estructuradas en torno a los problemas de la práctica profesional docente. Pues bien, tomando como referencia algunos de esos «problemas prácticos profesionales», vamos a analizar, de forma somera, con algunos ejemplos³, cómo la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales puede favorecer el trabajo en torno a dichos problemas y, por consiguiente, la construcción del conocimiento profesional.

¿Cuáles son las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales?

Al trabajar con los futuros docentes sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, conviene remitirse a algunas ideas clave que pueden dar

³ Por razones pragmáticas, he preferido nutrirme de ejemplos próximos y bien conocidos, sin que ello suponga no tomar en consideración otras muchas investigaciones relevantes sobre estas temáticas.

coherencia a la diversidad de objetivos educativos. En ese sentido, cobra relevancia la idea de educar para comprender los problemas de nuestro mundo y desarrollar las competencias necesarias para intervenir en relación con los mismos. De ahí el interés de enfocar la enseñanza de las Ciencias Sociales como una educación para la ciudadanía, otorgando especial importancia al aprendizaje de la participación ciudadana.

Hay muchas investigaciones sobre el papel de la educación para la ciudadanía que pueden aportar resultados a este respecto (García Pérez, 2009). Más concretamente, entre las diversas investigaciones sobre experiencias de participación ciudadana⁴, podemos destacar el proyecto denominado *Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana*⁵ –que hemos desarrollado un equipo vinculado al IRES. En él se analiza el funcionamiento de diversos programas de fomento de la participación de los alumnos como ciudadanos –como es el caso de *Ecoescuelas* o, especialmente, del *Parlamento Joven*, en algunos municipios de la provincia de Sevilla–, así como las dificultades para integrar este tipo de propuestas en el currículum escolar y para ser asumidas por el profesorado como parte de su tarea educativa (García Pérez et al., 2009; De Alba, 2009).

Dado el elevado número de proyectos educativos relacionados con esta temática, existe la posibilidad de involucrar al alumnado de la formación inicial en experiencias de análisis de sus características o de seguimiento evaluativo de su aplicación. En todo caso, este tipo de investigaciones muestra cómo se pueden definir las finalidades educativas en nuestro mundo, vinculando los conocimientos aprendidos a la acción de los alumnos como ciudadanos y reforzando el compromiso con los problemas reales.

¿Cuál es la naturaleza del conocimiento escolar?

Uno de los problemas centrales en la formación inicial del profesorado es la comprensión de la peculiar naturaleza del conocimiento escolar, cuyas características, génesis y sentido lo diferencian –a pesar de su paralelismo– del conocimiento disciplinar de referencia. Muchas investigaciones se han ocupado de

⁴ Pueden consultarse, por ejemplo, los artículos del nº 9 de *Didáctica Geográfica* (segunda época), especialmente los de X.M. Souto (2007) y de F.F. García Pérez y N. De Alba (2007), así como los artículos del reciente nº 68 de *Investigación en la Escuela*, monográfico sobre educación para la participación ciudadana, especialmente los artículos de F.F. García Pérez (2009) y N. De Alba (2009).

⁵ Proyecto con referencia SEJ2006-08714, financiado por el Ministerio de Educación dentro del Plan Nacional I+D+i 2006, con tres años de duración (véase en listado de proyectos aprobados: http://www.micinn.es/stfls/MICINN/Ayudas/PN_2008_2011/LIA_Proyectos_I+D+I/FICHERO/proyfundamentalnoori_antteriores/aprobados2006-para-rl-sgp-30-11-2006.xls).

las características de este conocimiento⁶, pero son especialmente reveladoras las que se centran en la sociogénesis del mismo, pues nos aportan claves para entender su permanencia en el tiempo, su carácter de conocimiento codificado en disciplinas escolares, su difícil conexión con los problemas reales, etc. Y esto es de especial interés para el futuro profesor, que, inmerso de manera continuada en el sistema escolar, tiende a considerar como «natural» el conocimiento escolar con el que se relaciona, teniendo dificultad para distanciarse del mismo y someterlo a la necesaria crítica. Esta línea de investigación centrada en el enfoque del análisis sociogenético de las materias escolares se ha desarrollado, entre nosotros, sobre todo en el seno de Fedicaria (y especialmente en el denominado *Proyecto Nebraska*)⁷, si bien encontramos también aportaciones de interés en producciones con enfoques próximos⁸.

Una obra pionera, en esa línea, fue el estudio de A. Luis (1985) sobre *La Geografía en el bachillerato español*, que se inscribía, junto con otros, como el de J. Melcón (1995), dentro del ambicioso programa de investigación que coordinó Horacio Capel (1989) sobre el pensamiento geográfico y sus relaciones con diversas demandas e instituciones, entre ellas la escolar (cfr. Cuesta, 2008). Quizás el hito más destacable en esta línea haya sido la tesis de R. Cuesta sobre la historia de la enseñanza de la historia en España⁹. Investigaciones posteriores –que toman como referencia la aportación de Cuesta–, como la de J. Mateos (2008), sobre la genealogía de la enseñanza del entorno, o la de J. Mainer (2007)¹⁰, sobre la construcción del campo profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales, han consolidado esta línea, con conclusiones relevantes tanto para la Didáctica como para la Historia de la Educación (Viñao, 2006). Por su parte, A. Luis y J. Romero (2007) se han vuelto a ocupar recientemente de la temática, en su documentado estudio sobre la geografía escolar en España entre 1830 y 1953.

Más concretamente, la tesis de Julio Mateos (2008) sobre *La construcción del código pedagógico del entorno* nos proporciona un detallado estudio acerca del

⁶ Consúltese, por ejemplo, a este respecto, García Díaz (1998), Cuesta (2001) y García Pérez (2001 y 2006).

⁷ Pueden realizarse consultas al respecto en la página web del colectivo Fedicaria: <http://www.fedicaria.org/>.

⁸ Como es el caso, por ejemplo, de la obra de R. Valls (2007) sobre *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*.

⁹ Esta tesis (Cuesta, 1997a), cuyo contenido principal se ha recogido en dos obras (Cuesta, 1997b y 1998), plantea un nuevo modelo de investigación dentro del cual las materias escolares y su construcción sociohistórica adquieren un significado propio y no meramente derivado de las disciplinas de referencia. Se utilizan en ella algunos conceptos que van a tener un papel central en la consolidación de esta línea de investigación, como es el caso de «código disciplinar» o de «modos de educación».

¹⁰ Plasmada, asimismo, en dos obras recientes (Mainer, 2009a y 2009b).

surgimiento y evolución de ese interesante principio pedagógico –con una peculiar «tradición discursiva»– que es «la pedagogía del entorno», que termina desnaturalizándose y convirtiéndose en asignatura escolar reglada, con la LOGSE (en forma *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*). Se trata de un proceso paradigmático para comprender hasta qué punto el conocimiento escolar tienen su propia lógica, sus propias reglas.

Este tipo de investigaciones resultan más dificultosas para iniciarse en ellas durante la formación inicial, si bien se pueden realizar incursiones a través del análisis de libros de texto, como se verá. En todo caso, resulta pertinente la aproximación a sus resultados, porque, si los futuros profesores no entienden que el conocimiento escolar real, el que se suele manejar en la dinámica habitual de un centro escolar, presenta estas características, será difícil que puedan llegar a propiciar procesos de construcción de un conocimiento escolar realmente «deseable».

¿Qué tipos de contenidos hay en los libros de texto?

Por más que nos empeñemos en situar al libro de texto en un lugar secundario, poniendo en primer plano los análisis y reflexiones sobre el conocimiento a enseñar y sobre la elaboración de propuestas innovadoras, sabemos que los futuros profesores y profesoras se van a encontrar, en los centros, con el libro de texto convencional como apoyo para su tarea docente. De ahí el interés de conocer más en profundidad distintas dimensiones de esta temática. Existe para ello una gran cantidad de investigaciones sobre aspectos diversos relativos al libro de texto¹¹: sobre sus orígenes, su trasfondo ideológico, su mercado editorial, etc.

Nos interesa aquí, de forma especial, el análisis de los contenidos presentes en esos libros de texto. Una investigación que puede resultar útil a estos efectos es la llevada a cabo por la «Comisión de Educación Ecológica» de la organización «Ecologistas en Acción» (2006) sobre el «currículum oculto antiecológico» de los libros de texto. En dicho estudio, realizado sobre una amplia muestra de libros, se llega a la conclusión de que los contenidos de los mismos, en general, son ajenos a los graves problemas ambientales del mundo. No aparecen, en efecto, en la mayoría de los libros analizados, los conceptos de sostenibilidad e insostenibilidad, ocultándose así la gravedad de la crisis que afecta al modelo de desarrollo dominante en nuestro mundo y manteniendo una pers-

¹¹ Entre otras muchas aportaciones, en relación con los «manuales escolares», conviene consultar el Proyecto MANES (<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/index.htm>).

pectiva de progreso indefinido de la humanidad. Pueden citarse, además, otros rasgos parecidos: se da una exaltación incondicional de la tecnología (y en especial del transporte a larga distancia y a alta velocidad) como, supuesta, solución de los problemas de la humanidad; la naturaleza, la tierra y la vida se muestran subordinadas a la economía y al mercado; la historia sigue siendo, básicamente, una historia de los estados y del poder; las actividades de la mitad de la humanidad, las mujeres, casi no son tomadas en consideración; se ocultan o apenas se tratan asuntos como: el poder de las multinacionales y de los grandes grupos creadores de opinión, el control de la agricultura a través de la industria de semillas y fertilizantes, el agotamiento de los combustibles fósiles, la desaparición de muchas culturas consideradas «atrasadas», el papel de los movimientos alternativos, etc.

Una mirada crítica, distanciada, sobre el tipo de contenidos presentes (o ausentes) en los libros de texto puede ayudar a los futuros docentes no sólo a ser más conscientes de lo que se termina por enseñar cuando el libro de texto se convierte en intermediario único de los contenidos, sino también de que existen otras posibilidades a la hora de decidir sobre el «qué enseñar», incluso tomando como referencia los propios documentos curriculares oficiales. Por lo demás, la iniciación en este tipo de tarea investigadora puede realizarse con menos dificultades que en otras temáticas, tomando como eje central el análisis de libros de texto usuales.

¿Qué dificultades presenta el aprendizaje de las Ciencias Sociales?

Quizás el tratamiento formativo de esta problemática se ha nutrido, más que otras, de los resultados de la investigación, procedente, en gran parte, del campo de la Psicología. Pero con frecuencia los resultados de esa investigación se han presentado como productos acabados, que pueden incorporarse directamente al quehacer profesional, con el consiguiente riesgo de quedar convertidos en fórmulas o recetas carentes de significado para quienes las reciben. Quizás si, en vez de presentar las conclusiones elaboradas y listas para ser consumidas, se trabajaran mejor los procesos investigadores que han ido llevando a dichas conclusiones y se analizaran asimismo las posibilidades y dificultades para insertar esas conclusiones y orientaciones en la dinámica escolar, otro sería el resultado.

Hoy contamos, de hecho, con una abundante producción investigadora sobre estas cuestiones, generada ya en el campo específico de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Gran parte de las investigaciones realizadas han adoptado el formato de estudios de ideas o concepciones de los alumnos en relación con contenidos de los diversos campos de conocimiento que tienen presencia en el currículum: Geografía, Historia, Historia del Arte, Economía, etc.; en todo caso,

también se han realizado estudios de concepciones sobre temáticas transversales. Asimismo, las investigaciones han empezado a centrarse en las dificultades de aprendizaje del alumnado. Ello ha llevado a adoptar una perspectiva más flexible de la evolución de las concepciones, centrandó más la mirada investigadora en las relaciones entre las ideas de los aprendices y las propuestas de enseñanza a ellos destinadas (cfr. García Pérez, 2002).

Un ejemplo de investigación utilizable para tratar esta problemática con los futuros profesores y profesoras es la que constituye mi tesis doctoral (García Pérez, 1999), acerca de las ideas de los alumnos sobre el medio urbano¹². Dicho trabajo investiga las concepciones o ideas de alumnos adolescentes de Sevilla en relación con la ciudad, obteniendo resultados acerca de las ideas de ciudad, barrio, equipamientos, vivienda, desigualdad social y calidad de vida. Estos resultados muestran la existencia de una gradación en las ideas de los alumnos desde formulaciones más sencillas, próximas a una visión armónica y sincrética del medio urbano, hasta formulaciones tendentes hacia una visión compleja y sistémica de la ciudad.

Es de especial interés para la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales aprender a utilizar las conclusiones derivadas de este tipo de investigaciones para diseñar propuestas de conocimiento escolar (García Pérez, 2003b), organizadas según una cierta «hipótesis de progresión», que puede servir tanto para analizar el estado y evolución de las concepciones estudiadas como la gradación de profundidad de los contenidos que se proponen para ser aprendidos. Iniciar a los futuros profesores y profesoras en este tipo de investigación resulta factible, por la estrecha relación del objeto de investigación con temáticas tratadas en los programas académicos.

¿Cómo se desarrolla la enseñanza en el aula?

Lo que los profesores diseñan para ser enseñado en el aula no siempre produce los aprendizajes previstos. Con frecuencia la lógica, racional, del diseño no llega a funcionar, pues la dinámica de las relaciones (no sólo de enseñanza-aprendizaje, sino, sobre todo, las relaciones sociales y de poder) en el aula va por otros derroteros, entorpeciendo y llegando a bloquear los propósitos iniciales. De ahí el interés de analizar, con apoyo en la investigación, la lógica que gobierna el desarrollo de la práctica de aula (Thémines, 2009). Ello ha llevado a algunos autores a centrar su perspectiva investigadora en la comprensión de

¹² Las principales conclusiones de la tesis se hallan recogidas en García Pérez (2003a) y, de forma más sintética, en García Pérez (2002).

dicha práctica, postulando la conveniencia de definir una «teoría de la acción» (Merchán, 2009).

De esto se ha ocupado específicamente F. J. Merchán¹³, al estudiar el funcionamiento de «la clase de Historia». Su investigación doctoral tiene como objeto central el proceso de reelaboración del conocimiento escolar que se da en la clase de Historia, así como las características de dicho conocimiento aprendido por los alumnos. Para ello se analiza el papel de los principales protagonistas –profesores y alumnos–, así como el tipo de actividades que se desarrollan en la clase –las prácticas pedagógicas– y las circunstancias y factores que las condicionan y modulan. El autor destaca que, en última instancia, las actividades que se dan en las aulas responden a la lógica «examinatoria» que se termina imponiendo en el sistema escolar, así como a las necesidades que tienen los profesores de resolver los problemas de gestión y gobierno de la clase.

Enseñanza, examen y control (Merchán, 2005) forman, pues, un triángulo clave para entender lo que ocurre en las aulas. Esta es una aproximación desde una óptica distanciada que puede proporcionar a los futuros profesionales una perspectiva más realista de lo que ocurre en un aula de Ciencias Sociales, en donde se dan fenómenos que van más allá del mero desarrollo de la programación prevista. Los futuros profesores y profesoras pueden iniciarse en este enfoque investigador a partir de propuestas definidas para ser llevadas a cabo en las prácticas en los centros escolares.

¿Cómo se planifica y desarrolla un proyecto curricular innovador?

A pesar de que incluso en las disposiciones curriculares oficiales se contempla la posibilidad de que los profesores puedan diseñar y poner en práctica sus propios proyectos de trabajo, esto raramente ocurre, no sólo por las dificultades (de medios, de formación, de funcionamiento de los centros, etc.) que pueda conllevar, sino porque hacerlo supone ir contra las pautas más asentadas de la cultura escolar, que definen una dinámica muy diferente, en la que lo que hay que hacer en una asignatura ya se conoce y viene transmitiéndose de curso escolar en curso escolar, siendo el libro de texto elegido (con el impagable acompañamiento actual de los discos de programación) el garante de que dicho proyecto funcione. Sin embargo, es indispensable proporcionar, en la formación inicial, la posibilidad de conocer –y, si fuera posible, experimentar en la práctica de aula– algunos proyectos alternativos (con sus respectivos materiales curriculares).

¹³ Tanto en su tesis doctoral (Merchán, 2001) como en otras aportaciones relacionadas con la misma Merchán, 2002 y 2005).

En este aspecto no es tan abundante como en otros la producción investigadora en Didáctica de las Ciencias Sociales, quizás por la escasez de experiencias de experimentación curricular que son objeto de seguimiento (vid. Estepa, 1998). Y sin embargo cada vez se nos aparece como más indispensable una investigación vinculada al estudio de la práctica docente –como se acaba de decir–, lo que permitiría ir reformulando el desarrollo de nuevas propuestas de enseñanza. Un paso más allá de este enfoque de investigación evaluativo, sería el diseño y desarrollo de un proyecto desde una perspectiva global de investigación, aplicable tanto al propio proceso de diseño como al desarrollo y a la valoración del mismo. En ese sentido, desde diversas posiciones, como es el caso del Proyecto IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; García Pérez, 2000), se ha destacado la necesidad de vincular investigación educativa, experimentación curricular y formación del profesorado implicado.

Un buen ejemplo de lo dicho es el proyecto *Investigando Nuestro Mundo 6-12*, surgido en el seno del IRES y planteado como experimentación, con seguimiento investigador, de un currículum alternativo de las áreas de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales en Primaria, estructurado, de manera integrada, en base a diversos «ámbitos de investigación escolar» (Travé, Cañal y Pozuelos, 2003; Cañal, Pozuelos y Travé, 2005)¹⁴. En el proyecto IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991) los «ámbitos de investigación escolar» se conciben como «conjuntos de problemas socioambientales», relacionados entre sí y con la característica específica de ser relevantes para la comprensión de la realidad desde la perspectiva de los alumnos, al tiempo que permiten relacionar e integrar conjuntos de contenidos desde la lógica del conocimiento escolar deseable.

Aproximarse a estos planteamientos derivados de experiencias investigadoras conectadas a la innovación puede proporcionar a los profesores en formación la posibilidad de abordar el currículum y los materiales curriculares desde una perspectiva más abierta y flexible, que les ponga en disposición, al menos, de contemplar otras posibilidades más allá de la mera aceptación del libro de texto.

¿Cómo se puede ir construyendo el conocimiento profesional docente?

Es difícil presentar la construcción del conocimiento profesional como un proceso que empieza «ya» desde la formación inicial. La idea de ser profesor a veces ni siquiera se plantea antes de que culmine la formación del graduado

¹⁴ Los materiales curriculares de dicho proyecto se están editando por «ámbitos de investigación escolar», estando publicados –por editorial Díada– diversos ámbitos relativos a las actividades económicas, la alimentación, los seres vivos, las sociedades actuales e históricas, etc. El nº 51 (2003) de la revista *Investigación en la Escuela* se dedicó monográficamente a la presentación de los ámbitos de este proyecto.

—como ocurre entre los licenciados que cursan carreras que, después, les llevarán a la docencia en Secundaria—, y en otras ocasiones —como es el caso del alumnado de Magisterio—, pese a estar asumida, suele verse como lejana, pues los periodos de prácticas en los centros son breves y en ellos no se asumen responsabilidades profesionales relevantes. Sin embargo, si se quiere enfocar la construcción del conocimiento profesional como desarrollo profesional del docente, la formación inicial es un momento apropiado para sentar las bases de ese desarrollo. Por lo demás, el conocimiento profesional docente integra una diversidad de componentes que, si no entran en un proceso de integración coherente —como se dijo al comienzo de este apartado— corren el riesgo de convertirse en una suma de elementos dispersos difíciles de asimilar por parte del profesor novel.

La perspectiva del proyecto IRES, a este respecto (García Pérez, 2000), ha sido considerar de forma paralela los procesos de construcción del conocimiento escolar y del conocimiento profesional, inspirados ambos por el mismo modelo didáctico (el «Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela»). Esa perspectiva hace más fácil la comprensión de la lógica profesional docente cuando en la formación inicial se trabaja, especialmente, sobre el conocimiento escolar que ha de ser aprendido por los alumnos. De ahí el interés de las investigaciones que correlacionan y ponen en juego ambas perspectivas (Porlán y Rivero, 1998; García Pérez, 2006).

Un ejemplo paradigmático es la investigación doctoral de R. M.^a Ávila (1998), *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*¹⁵. Esta investigación se centra en el análisis del pensamiento y la práctica de los profesores de Historia del Arte (de COU, en este caso), con el objetivo de indagar sobre los componentes del conocimiento profesional deseable (conocimiento epistemológico, didáctico y curricular, tanto general como específico). En las conclusiones destaca la autora las importantes carencias epistemológicas y sesgos disciplinares del profesorado analizado, así como el predominio de enfoques didácticos tradicionales; a partir de ese diagnóstico, se propone un modelo alternativo de desarrollo profesional deseable basado en los supuestos del IRES. Para llegar a ese modelo deseable se contempla una «hipótesis de progresión en el desarrollo profesional», que tiene en cuenta dificultades u obstáculos que pueden entorpecer dicho desarrollo, así como las estrategias adecuadas para propiciarlo.

Esta perspectiva de gradación hipotética del aprendizaje profesional guarda estrecha relación con lo que hemos comentado a propósito de las dificultades

¹⁵ Las aportaciones básicas de la tesis se publicaron en Ávila (2001).

de aprendizaje de los alumnos y puede resultar de gran utilidad a la hora de programar la formación didáctica de los futuros profesionales. Más complicado –no imposible– resulta realizar una aproximación práctica a este enfoque, dado que aún los alumnos de la formación inicial no son profesores en ejercicio.

BREVES REFLEXIONES FINALES

El uso de la investigación como apoyo para el aprendizaje de los contenidos formativos de los futuros docentes y como campo de práctica para los mismos puede sentar las bases para una construcción progresiva del conocimiento profesional, iniciando así la fundamentación de un modelo de profesor investigador. En ese sentido, la investigación puede contribuir, sobre todo, a una mejor comprensión de la lógica de la cultura escolar. Pero, para aproximar, en la formación inicial, a una perspectiva investigadora y poder hacer uso de sus resultados, hace falta un esfuerzo de distanciamiento, que no es fácil de realizar por parte de este alumnado.

Es difícil, en efecto, que la formación inicial socave los aprendizajes implícitos de los que se han impregnado; aprendizajes que, en los profesores noveles, se fortalecen durante la experiencia de las prácticas y con las primeras experiencias profesionales autónomas tras el desembarco, cas inermes, en los centros escolares. Aquí es donde la aportación de la investigación puede contribuir a proveer una posición de distanciamiento crítico respecto a estos implícitos y ayudar al desmontaje de los supuestos más acendrados (Romero et al., 2006). Así, pues, los procesos formativos, en la formación inicial, deberían combinar el análisis crítico de la cultura escolar y profesional y las propuestas didácticas objeto de posible experimentación.

Pero, como decíamos al comienzo, es difícil aproximar la lógica de la investigación y la de la formación, la de los didactas y la de los futuros profesores; una versión más de la clásica dicotomía teoría-práctica. Al profesorado –también en la formación inicial– le resulta «teórica» y alejada la investigación educativa, pero los investigadores del campo de la educación, por su parte, parecen verse arrastrados (o dejarse arrastrar) lejos de la práctica de las aulas. Cada vez parece más dificultoso desarrollar una investigación vinculada a problemas reales y que interese a los docentes en su práctica. Se interpone, además, en los últimos tiempos, el perverso mecanismo de «los criterios de calidad», que, en la práctica, termina por influir sobre el tipo de investigación que se hace, que queda condicionado por factores que tienen más que ver con parámetros meramente académicos que con la atención a las necesidades reales de la educación.

Por lo demás, habría que romper vallas fronterizas que en nada favorecen un objetivo tan amplio como la mejora de la educación. Como se ha señalado

en muchas ocasiones¹⁶, habría que incorporar las aportaciones de investigaciones de campos afines a la Didáctica de las Ciencias Sociales, generando vínculos, promoviendo debates, intercambiando resultados, produciendo conocimiento compartido, que pueda ser realmente transformador, porque la situación real de la educación nos lo exige.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, R. M^a. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- BENEJAM, P. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91-95.
- CAÑAL, P; POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción General y Fundamentos*. Sevilla: Díada.
- CAPEL, H. (1989). Historia de las ciencias e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la Geografía. *Geocrítica*, nº 84 (diciembre 1989).
- CUESTA, R. (1997a). *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en la España contemporánea (siglos XVIII-XX)*. Tesis doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca.
- (1997b). *Sociogénesis de una disciplina escolar. la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- (2001). La didáctica de las Ciencias Sociales en España: un campo con fronteras. En: Mainer, J. (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada, pp. 103-116.
- (2008). Conocimiento e interés de la historia de las disciplinas escolares en algunos círculos fedecarianos. *Con-Ciencia Social*, 12, 135-141.

¹⁶ Vid., por ejemplo: Cuesta (2001); Benejam (2002); Romero y Luis (2003); Merchán (2005); Estepa (2009).

- DE ALBA, N. (2009). El Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Investigación en la Escuela*, 68, 75-86.
- ECOLOGISTAS EN ACCIÓN: COMISIÓN DE EDUCACIÓN ECOLÓGICA (2006). *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. (Versión reducida). 185 pp. En: http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/Informe_curriculum.pdf (consultado el 22 de diciembre de 2009).
- ESTEPA, J. (1998). Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula. En: Travé, G. y Pozuelos, F. (Eds.), *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 61-78.
- (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69, 19-30.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (1999). *El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria: Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, nº 64 (15 de mayo de 2000). En: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm> (consultado el 18 de enero de 2010).
- (2002). Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 17-25.
- (2003a). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Díada.
- (2003b). Investigando los asentamientos humanos: la problemática del medio urbano. *Investigación en la Escuela*, 51, 55-69.
- (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En: Escudero, J. M. y Luis, A. (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, pp. 269-309.
- (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, 5-10.
- , y DE ALBA, N. (2007): Educar en la participación como eje de la educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica (segunda época)*, 9, 249-264.

- GARCÍA PÉREZ, F. F.; DE ALBA, N.; ESTADA, P.; HERRERO, T. (2009). La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles: expériences à Seville. *Carrefours de l'éducation*, 28, 111-122.
- GERBER, R. (ed.) (2003). *International Handbook on Geographical Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular «Investigación y Renovación Escolar» (IRES)*. Sevilla: Díada.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2002). Las Didácticas de área: Un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 11-34.
- HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia, *Educación XX1*, 7, 63-83.
- LEVSTIK, L. S. y TYSON, C. A. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge: New York/London.
- LICERAS, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1). En: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev81ART4.pdf> (consultado el 10 de enero de 2010).
- LUIS, A. (1985). *La Geografía en el Bachillerato español*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- LUIS, A. y ROMERO, J. (2007). *Escuela para todos. Conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- MAINER, J. (2007). *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*. Tesis doctoral. Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, Universidad de Zaragoza.
- (2009a). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC.
- (2009b). *Inventario de sueños: diccionario bio-profesional de pedagogos y didactas de geografía e historia hacia 1936*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».
- MATEOS, J. (2008). *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*. Tesis doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca.
- MELCÓN, J. (1995). *La renovación de la enseñanza de la Geografía en los orígenes de la España Contemporánea*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MERCHÁN, F. J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doc-

toral. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

- MERCHÁN, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztáriz*, 17, 79-106.
- (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (6). En: <http://www.rioei.org/deloslectores/2679Iglesias.pdf> (consultado el 26 de enero de 2010).
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. (Accesible en: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/los7saberes/index.asp>).
- PAGÉS, J. (1997a). Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En: Benejam, P. y Pagés, J. (coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pp. 209-226.
- (1997b). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada, pp. 49-86.
- (2000). El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En: Pagés, J., Estepa, J. y Travé, G. (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 41-57.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada Editora.
- PRATS, J. (1997). La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales (notas para un debate deseable). En: AA. VV., *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada, pp. 9-25.
- (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- ROMERO, J. y LUIS, A. (2003). La historia del currículum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la historia de la educación y una didáctica crítica de las ciencias sociales. En VV. AA., *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Etnohistoria de la escuela* (Burgos, 18-21 de junio de 2003). Burgos: Universidad de Burgos-SEDHE, pp. 1.009-1.020. (Accesible en: <http://www.ub.es/geocrit/sv-95.htm>).

- ROMERO, J.; LUIS, A.; GARCÍA PÉREZ, F. F. y ROZADA, J. M^a (2006). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. *Con-Ciencia Social*, 10, 15-68.
- SHAVER, J. P. (ed.) (1991). *Handbook of Research on Social Education Teaching and Learning*. New York: MacMillan.
- SOUTO, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica (segunda época)*, 9, 11-32.
- THÉMINES, J. F. (2009). Investigación y formación del profesorado en didáctica de la geografía: posibilidades e implicaciones de algunas investigaciones en las prácticas docentes en Francia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 13-23.
- TRAVÉ, G. (2001): Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En: Pozuelos, F.J. y Travé, G. (eds.), *Entre pupitres*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 173-239.
- TRAVÉ, G.; CAÑAL, P., y POZUELOS, F. (2003). Aportaciones del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12) al cambio en la educación primaria. *Investigación en la Escuela*, 51, 5-13.
- VALLS, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*. Madrid: UNED.
- VIÑAO, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243-269.