



# HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

## HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES<sup>1</sup>

PRATS, JOAQUÍN  
Grupo DIGHES. Universidad de Barcelona  
jprats@d5.ub.es

---

**Resumen.** El objetivo de este artículo es apuntar algunas cuestiones centrales en la definición de lo que puede entenderse por investigación en el área de conocimiento de didáctica de las ciencias sociales. Se plantean problemas de carácter epistemológico, metodológico y teórico. Se apunta la posibilidad de un ámbito autónomo de investigación en la enseñanza de la geografía y la historia. La investigación en didáctica de las ciencias sociales debe considerarse como un campo de investigación educativa, situado en la encrucijada de diversas disciplinas sociales entre las que están, por un lado, las que se ocupan tradicionalmente del aprendizaje y la enseñanza y, por otro, las que constituyen la base de los conocimientos que se pretenden enseñar.

**Palabras clave.** Epistemología, historia, geografía, metodología, investigación, ciencias sociales.

**Summary.** The aim of this article is to point out some key questions in defining what can be understood as research in the field of knowledge of Didactics of Social Science. We raise problems of an epistemological, methodological and theoretical character. We suggest the possibility of an autonomous field of research in teaching Geography and History. The research on didactics of social science must be taken as a crossroads of varied social disciplines among which are, on the one hand those dealing traditionally with learning and teaching and, on the other hand, those that constitute the base for the knowledge that we try to instill.

**Keywords.** Epistemology, history, geography, methodology, research, social science

---

El objetivo de este artículo es apuntar algunas cuestiones que consideramos centrales en la definición de lo que puede entenderse por investigación en el área de conocimiento de didáctica de las ciencias sociales. El título se inicia con la palabra *hacia...*, lo que indica una dirección, una intencionalidad por trabajar en un camino común de una ya existente comunidad universitaria,

que tiene el deseo de consolidar un área de conocimiento, no sólo en la docencia, sino también en la investigación. La tarea de construir un campo de investigación específico, el de la didáctica de las ciencias sociales, está, como es sabido, en una fase muy embrionaria. Por ello, aportamos este escrito como una humilde contribución que sirva para enriquecer un proceso de refle-

xión ya iniciado: el de la posibilidad de construir un ámbito de investigación específico e identificado –la didáctica de las ciencias sociales–, que formaría parte de lo que suele denominarse ciencias de la educación.

Somos conscientes de la complejidad de esta cuestión. Ni tan siquiera estamos seguros de que sea posible un grado de independencia suficiente para poder hablar de una nueva rama en ese conjunto de ciencias. En cualquier caso, no es la cuestión que puede considerarse más urgente en el momento presente, ya que no conviene comenzar las cosas por el final. Más interesante es plantear cuestiones que están muy en los principios de la filosofía de la ciencia y de la propia epistemología con el objetivo de, siguiendo la práctica teórica que supone pensar las cosas desde sus arranques, seguir el camino «hacia» una definición de lo que puede ser el ámbito de investigación de la didáctica de las ciencias sociales.

Planteamos un ejercicio de reflexión conjunta y de discusión. A este proceso de discusión debe incorporarse lo que se ha trabajado en la didáctica de otras disciplinas, pero ello no debe escamotearnos el iniciar discusiones que siempre serán útiles en el proceso de construcción teórica en el que, necesariamente, estamos inmersos. Y ello, más que por avanzar en epistemología, por utilizar esta reflexión para que la comunidad académica llegue a los puntos imprescindibles de cohesión (lo que no significa, en modo alguno, homogeneización teórica) que hagan posible la discusión científica concreta.

Como decíamos, tan sólo hace cinco años, en el Simposio de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado en Las Palmas de Gran Canaria, «hay que reconocer que nuestra área de conocimiento se encuentra en un estado de arranque, y todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez. La razón es la inexistencia de un corpus teórico, suficientemente consensuado y debatido por el conjunto de investigadores. De hecho, uno de los problemas más acuciantes con los que contamos es, desde mi punto de vista, la falta de un acuerdo sobre cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar. Pero a ello debe añadirse: el poco desarrollo de los métodos y técnicas de investigación, adaptadas o generadas desde la propia área; la relativa colonización metodológica de otras ciencias sociales; la poca importancia que, hasta el presente, se le ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar; y, por último, la fuerte impregnación de ideologías pedagógicas que pervierten, en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio» (Prats 1997).

Independientemente del avance experimentado en los últimos años, esta afirmación puede ser mantenida en lo fundamental. Hay ya algunos trabajos de investigación, es cierto, pero no existe un consenso suficiente sobre los puntos radicales (entiéndase este término en su sentido etimológico), fruto de una discusión teórica sistemática y configurada. Después de analizar atentamente muchas de las tesis realizadas, puede afirmarse que un alto por-

centaje son investigaciones hechas desde los problemas y desde las metodologías que son vigentes en disciplinas que tienen que ver con la didáctica, como es el caso de la psicología. Los esfuerzos por incorporar todos los elementos que están presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como sus contextos institucionales y organizativos y la propia naturaleza del conocimiento enseñado (y aprendido), son más difíciles de encontrar. Lo dicho no resta valor al trabajo realizado, todo lo contrario, nos está permitiendo ver qué pasos serían necesarios para situar el ámbito de investigación en lugares más centrales de la problemática específica de nuestra área de conocimiento.

Es evidente que hay mucha literatura general elaborada por epistemólogos, filósofos y sociólogos de la ciencia pero, si pretendemos construir un campo específico de investigación, deberemos hacer el esfuerzo colectivo de caracterizar explícitamente la investigación científica en la didáctica de las ciencias sociales. Dicho de otro modo, acordar, limitándolo y caracterizándolo, el marco epistemológico en el que nos movemos. Ello implica, por un lado, una explicación sobre la calidad del conocimiento científico que puede alcanzarse en didáctica de las ciencias sociales y, por otro, una determinación de las estrategias metodológicas más adecuadas. Estas cuestiones, tan elementales pero tan fundamentales, deben trabajarse por la naciente comunidad de investigadores en nuestra didáctica de manera explícita y en formato de discusión académica. Ello permitirá establecer ciertas reglas de debate y posicionamiento ante las diversas investigaciones que se están produciendo.

La ausencia de esta discusión y del consenso consiguiente (aunque se identifiquen con toda naturalidad los disensos) viene produciendo valoraciones favorables o críticas ante, por ejemplo, una tesis doctoral que no nos sirven para construir el área y el ámbito científicos que pretendemos. Con frecuencia los análisis, algunos muy inteligentes, que escuchamos en las valoraciones de la investigación del área, son análisis que parten de posiciones no ubicadas en un contexto de discusión epistemológica, y ello las convierte en infructuosas para el proceso, aunque quizá útiles para el que somete su investigación a juicio.

Hay quien dice que las discusiones sobre temas epistemológicos y metodológicos son ociosas, y que las ciencias de la educación tienen estatus y ya han alcanzado suficiente madurez para no tener que dedicar esfuerzo a lo que proponemos. No creemos que ésta sea una buena posición si lo que pretendemos es fundar un ámbito específico de investigación que, pese a beber y nutrirse (como no podría ser de otra manera) de las ciencias existentes, busca identificar unos problemas de conocimiento, establecer teorías explicativas específicas, y construir una metodología lo más adecuada posible para resolver lo que se supone que son los problemas fundamentales de la didáctica de las ciencias sociales.

Esta reflexión es imprescindible, además, si no se quiere seguir incurriendo en el error frecuente de no saber delimitar lo que es el conocimiento científico, del cono-

cimiento meramente experiencial. O, dicho de otra forma, saber cuándo estamos elaborando conocimiento científico y cuándo estamos realizando una innovación didáctica. Es evidente, como diremos más adelante, que lo que distingue una cosa de otra no es la exactitud de los resultados de uno u otro tipo de conocimiento, sino el camino que se ha seguido para llegar a ellos.

### REFLEXIONES SOBRE EL CARÁCTER CIENTÍFICO DEL CONOCIMIENTO SOCIAL CON ESPECIAL REFERENCIA A LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

De lo dicho anteriormente, se desprende que la posición que defendemos (delante de otras posibles) es que la didáctica de las ciencias sociales puede tener un campo propio de investigación, que deberá utilizar y nutrirse de conocimientos producidos por otras ciencias sociales: historia, geografía, sociología, psicología, etc., pero que tiene posibilidades teóricas de establecer límites epistemológicos y metodológicos que la signifiquen como un campo específico de investigación, dentro de las denominadas *ciencias de la educación*. Para que ello sea posible, son necesarias varias premisas: una de ellas es la existencia de una comunidad académica que compareta este objetivo, que elabore una estrategia para conseguirlo y que lleve adelante un proceso de reflexión y producción de investigaciones concretas que sirvan para establecer los requisitos mínimos que supone la elaboración de un cuerpo teórico relativamente estable.

Una pregunta que debemos hacernos para poder generar el conveniente proceso de reflexión común es la siguiente: ¿Es posible un conocimiento científico en la didáctica de las ciencias sociales que tenga un carácter semejante al que se alcanza en otras disciplinas sociales que iniciaron ya hace tiempo su andadura en el camino de la ciencia? Y retrocediendo mucho más en el planteamiento: ¿Es, simplemente, posible un conocimiento científico de lo social? En realidad es tradicional en los temas de la ciencia plantearse este problema central y recurrente que ha merecido y merece, todavía en la actualidad, gran dedicación de los intelectuales. Aunque con muchos matices, según la época, la pregunta que es un núcleo de reflexiones y polémicas es la siguiente: ¿Existe una manera infalible e incontrovertible de que los seres humanos conozcan y comprendan objetivamente la realidad presente y pasada? ¿Es posible un conocimiento que nos permita intervenir científicamente sobre la realidad social? Muchos escépticos, por ejemplo, de la ciencia económica, señalan que quizá sea posible responder afirmativamente a la primera de las dos últimas preguntas, pero, evidentemente es difícil responder que es posible intervenir científicamente sobre las decisiones y la planificación económica. Es obvio que el tema de la cientificidad del conocimiento social y de la posibilidad de alcanzar un conocimiento con carácter proyectivo o predictivo de muchas ciencias sociales es una cuestión polémica e interesante.

Para los que nos dedicamos a la investigación en ciencias sociales se trata de la sempiterna cuestión sobre la

naturaleza y el alcance real de esa cosa que llamamos *ciencia* (Chalmers, 1992), y que el único consenso que se ha logrado, si acaso, es el de ser considerada como una de las formas privilegiadas de conseguir información objetiva de la realidad aunque no, desde luego, la única y, por supuesto, con logros nunca definitivos y, en ningún caso, exactos (Bunge, 1980)<sup>2</sup>.

Pero la polémica afecta a todo el edificio del conocimiento científico (incluidas las ciencias naturales), si bien es cierto que afecta más y de forma especial a lo que se ha venido denominando, de forma alternativa, *ciencias sociales, humanas, del espíritu o de la cultura*. Si ello es así, es conveniente pensar esta cuestión de la cientificidad. Y lo es, ya que pretendemos homologar la problemática de un nuevo campo de investigación científica, cual es el de la didáctica de las ciencias sociales con las ciencias ya consolidadas. Por ello, intentaré esbozar muy brevemente, cuál ha sido, y en parte todavía es, el problema que debe plantearse cuando abordamos el conocimiento científico de lo social, de lo educativo en particular y, dentro de éste, de la didáctica de las ciencias sociales.

Desde el momento mismo de la fundación histórica de las diversas disciplinas sociales ha tenido lugar este mismo debate: ¿Cuáles eran los fundamentos científicos de las disciplinas que iban forjándose con la intención de entender las claves del comportamiento humano individual y social? Desde el principio, hubo quienes negaron la posibilidad de otorgar un estatuto científico a las disciplinas nacientes y, por el contrario, quienes afirmaron su cientificidad en pie de igualdad con el paradigma cientifista dominante, que era el impuesto por los conocimientos físico-naturales; igualdad que se reivindicaba en cuanto a las posibilidades epistemológicas, al tiempo que se aseveraba la diferente naturaleza de uno y otro conocimiento por la diversidad de los objetos de la realidad susceptibles de ser estudiados (Echeverría, 1999).

Es evidente, pues, que la escisión entre las dos culturas, la científica y la humanística, ha sido un tópico recurrente y sostenido entre nosotros desde el momento mismo de constitución de la ciencia moderna: a una, se le atribuía el don de la objetividad y, a la otra, el de la belleza subjetiva<sup>3</sup>. En realidad, tal hecho obedece en buena parte a una razón de tipo histórico, consistente en que la liberación de las ciencias de la naturaleza, respecto a la metafísica y a la teología, se hizo de forma mucho más temprana y eficaz de lo que se realizó en el mundo de las disciplinas dedicadas a la sociedad. Si en el primero, la separación se produjo, al menos, desde la denominada revolución científica del siglo XVII, no parece que, en el caso de la segunda, esto tuviera lugar hasta la llegada de pensadores que, a sí mismos, se consideraban «físicos sociales», como Comte, Mill, Marx, o de los metodólogos de las nuevas disciplinas, al estilo de Durkheim, Dilthey, Windelban, Rickert o Weber (Rupert Hall, 1985).

Si las ciencias de la naturaleza habían tenido que emanciparse de las prenociones dogmáticas e inmutables de

corte teológico o filosófico, que pretendían explicar el mundo sin experimentos ni verificación, es decir, *a priori*, lo mismo han tenido que hacer, con retraso, las actividades intelectuales dedicadas al estudio de la sociedad. Y en esa discordia cronológica entre ambos procesos se produjo la separación que dio lugar a una línea de demarcación de lo que era ciencia y lo que no lo era.

De cualquier forma, lo que sí ha quedado meridianamente claro con el paso del tiempo es que, paradójicamente, el problema de la científicidad de las denominadas disciplinas humanas era un problema que acababa afectando no sólo a su propio estatuto, sino a la fundamentación general del conocimiento científico. De ahí que algunos epistemólogos modernos la continúen considerando como una «cuestión candente» en conjunto de los problemas epistemológicos de la ciencia moderna.

La fundamentación científica de las ciencias sociales no sólo afecta a éstas particularmente, sino que acaban abriendo el debate al resto de las disciplinas consideradas paradigmáticamente científicas y, por ende, a la ciencia en sí misma como actividad humana diferenciada. El estatuto de científicidad de las ciencias de la sociedad comporta, de hecho, un debate sobre la propia noción de *ciencia* y ha servido para señalar asimismo las debilidades de las, a menudo en exceso, soberbias ciencias físico-naturales (Mardones, 1982).

Estamos, pues, ante una cuestión actual que tiene su explicación, no sólo en resoluciones de presente, sino también en el devenir histórico. En realidad, bien podría decirse que desde finales del siglo XVIII existe una constante secular evidente en el terreno del pensamiento que puede ser formulada con una pregunta: ¿Pueden los seres humanos conseguir un conocimiento objetivo sobre la realidad social que ellos mismos crean y recrean constantemente?

A este interrogante han tratado de contestar los pensadores de los últimos siglos en un intento permanente de afirmar la identidad propia de las disciplinas sociales y su pleno derecho a ser consideradas en pie de igualdad con las ciencias de la naturaleza. Puede afirmarse que, en la actualidad, ya pocos discuten el estatuto científico de las ciencias sociales. Las críticas de inspiración marxista, el llamado *postmodernismo*, y otras posturas también críticas han servido, aun en contra de sus propios postulados, de gran utilidad para fortalecer el estatuto científico de lo social, contribuyendo a configurar un concepto de *ciencia* más abierto, que ofrece mayores cuotas de credibilidad. Desde esta nueva perspectiva, cada vez es más aceptado que la calidad del conocimiento sobre la sociedad puede ser equiparable, tan seguro o tan incierto, al que se consigue sobre la naturaleza y, en todo caso, ambos conocimientos son igual de modificables y perfectibles.

Aun dentro de una concepción abierta, hay quien argumenta que por *ciencia* debe entenderse un conocimiento exacto, formalizado, completo y eficiente para la actuación y la previsión: las ciencias físicas serían, al menos en teoría, el paradigma perfecto de científicidad. Ante

esta última posición, ninguna de las ciencias sociales podría considerarse como tal, ya que no pueden producir este tipo de conocimientos y no han conseguido tal grado de perfección metodológica para producir resultados exactos y totalmente objetivos. Ahora bien, parece ya aceptado que el conocimiento científico no se remite exclusivamente (aunque sí en parte) a la naturaleza de los resultados (por lo demás siempre perfeccionables), sino que se refiere a aquel tipo de conocimiento de la realidad que se ha conseguido de una determinada manera, mediante un determinado estilo de pensamiento y acción (camino metodológico), para obtener reproducciones conceptuales de las estructuras de los hechos, es decir, para fabricar teorías factuales siempre parciales y falibles (Bunge, 1980) o simples explicaciones racionales y rigurosas de los hechos o fenómenos sociales.

Esta cuestión es de especial importancia para concebir una práctica investigadora en didácticas específicas, en la medida que es posible delimitar, a través del camino metodológico, los saberes didácticos obtenidos por la práctica profesional (y que forman parte de una cultura didáctica), del conocimiento obtenido a través de la investigación.

Hecha esta explicación que relaciona las ciencias físico-naturales con las ciencias sociales, nos podemos preguntar: ¿Qué son realmente las llamadas ciencias sociales? Una primera aproximación a la respuesta es que las ciencias sociales son una unidad cimentada en la diversidad. Quiere decir esto que, en primer lugar, partimos del axioma de que la realidad existe objetivamente al margen de nuestra voluntad; en segundo lugar, que una parte de esa realidad global tiene unas características particulares que son todas aquéllas que se derivan de la presencia y la acción de los seres humanos y a las que denominamos genéricamente *lo social*. Por último, lo social es un todo objetivo susceptible de ser analizado y explicado unitariamente desde la diversa contribución de varias disciplinas (puntos de vista o sensibilidades) según el tema particular objeto de estudio. De lo anterior se deriva que deba hablarse de ciencias sociales para el estudio de lo social y no de una (única y exclusiva) ciencia social: una *panciencia social*.

La unidad de la realidad social se estudia desde la diversidad de las disciplinas concretas sin menoscabar la primera. La unidad está en el objeto, y la diversidad (como ocurre igualmente en el terreno de las ciencias de la naturaleza), en los enfoques, en los puntos de vista. Por ello es posible la institucionalización de nuevos campos diferenciados de investigación científica e, incluso, de nuevas ciencias sociales, en la medida que se limite el objeto de estudio de una manera relevante y correcta, y se busquen procedimientos metodológicos específicos para solucionar los problemas teóricos (y no tan teóricos) que se planteen con la observación de la realidad social desde esa determinada perspectiva. Todo ello comporta un determinado análisis de la funcionalidad social de lo analizado.

La evidente elasticidad del conocimiento científico de lo social hace posible que muchos aspectos de la reali-

dad puedan establecerse como ámbito de observación, acción y conocimiento específico. Ello permite inaugurar nuevos campos de actividad científica, siendo la didáctica, en una determinada disciplina (en este caso la historia, la geografía u otras ciencias sociales), una posible demarcación de actividad investigadora que pueda alcanzar, entre otros objetivos: un conocimiento riguroso del proceso de enseñanza y aprendizaje de las diversas disciplinas sociales; una relativa estabilidad de las teorías explicativas; la detección de regularidades existentes y, por último, estrategias contrastadas y evaluables de intervención sobre la realidad.

Pero en toda ciencia social, hay una primera característica particular de este conocimiento. Se trata de la posición especial que ocupa el sujeto cognoscente frente al objeto que se quiere conocer. En didáctica, esta característica es de especial importancia. En efecto, el sujeto es al tiempo un elemento integrante y activo del objeto que pretende conocer, aunque esa integración se pueda producir muy indirectamente. Esta situación propicia una posible confusión entre sujeto y objeto de conocimiento. Este rasgo en el que investiga es parte de la realidad social que observa, es propio de todas las ciencias sociales. Ahora bien, ello no es patrimonio exclusivo de estas ciencias, puesto que también en el justo conocimiento de naturaleza debe tenerse en cuenta la intervención activa de los seres humanos. Lo propio de las ciencias sociales es, en este caso, que en esa relación entre objeto y sujeto la presencia de este último resulta más intensa.

Una segunda particularidad viene derivada de la propia naturaleza de la realidad que nos ocupa. En efecto, *educativo*, entendido en sentido total, se caracteriza por su diversidad, complejidad, variabilidad e inmaterialidad. En el terreno de la didáctica de las ciencias sociales, estas cuatro características están presentes de manera muy especial. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene por su propia naturaleza un alto grado de variabilidad (cualquier influencia endógena o exógena lo modifica); tiene también una gran complejidad, ya que las materias que se enseñan tienen versiones propias en el imaginario de los que aprenden y de los que enseñan. Ello complica mucho el acercamiento a las ciencias sociales. Otro rasgo es la gran diversidad de situaciones: cada situación es única y su configuración depende de incontables factores: sociológicos, psicológicos, afectivos, etc. El proceso didáctico (en realidad toda actividad educativa y, más en general, toda actividad social) es muy sensible en la medida en que cualquier modificación de una de las variables puede afectar al conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo ello debe ser tenido en cuenta en un proceso investigador.

## LA IMPORTANCIA DEL MÉTODO

En la actualidad, el mejor y principal conocimiento sobre la didáctica de la historia o la geografía no proviene de procesos de construcción de conocimientos obtenidos a través de una actividad científica. El conocimiento didáctico que poseemos proviene, en su mayor

parte, de los procesos de reflexión que los colectivos profesionales, el profesorado, han ido realizando en una ya larga historia llena de vericuetos, de avances y retrocesos. Y a este proceso le debemos, en gran parte, la posibilidad de plantearnos la construcción de un campo específico de investigación, en la medida en que ha supuesto una importante acumulación de saberes, experiencias y observaciones.

¿Qué puede distinguir el conocimiento didáctico de lo que puede alcanzarse a través de la investigación en didáctica de la historia? Esta cuestión es sumamente discutible, y los límites entre las diversas posibilidades no están muy claros. En los últimos veinte años se ha venido consolidando la idea de que el profesorado que esta impartiendo clase, si lo hace con determinada actitud, predisposición, conocimientos y objetivos, está realizando una investigación por medio de su acción didáctica. Esta idea es sumamente respetable, aunque suponga un uso (mejor decir abuso) del concepto de *investigación* que, en absoluto, es homologable a lo que la comunidad científica entiende por *ciencia*. De hecho, lo que viene denominándose *investigación en la acción* es, desde mi punto de vista, una de las formas más conscientes, educativas y ricas de ejercer la docencia. Otra cosa es qué aportaciones produce este tipo de acción didáctica para, por sí sola, construir un cuerpo teórico, relativamente estable, y para la determinación de las mínimas regularidades que se establecen en cualquier campo de investigación científica de lo social. Ello no supone que cualquier práctica didáctica, la citada quizá en mayor medida, no produzca un apreciable y transmisible conocimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje; y, además, que este planteamiento sea la base de posibles y fructíferas investigaciones. Pero no creo que podamos hablar, en sentido riguroso, de una actividad de investigación científica.

Por ello, debe decirse que lo más importante que distingue lo que es investigación científica de lo que no lo es (por muy importante que sea para la renovación de la propia didáctica) es la utilización del método científico. Como señala Pizarro, el método no existe en abstracto, y cada problema a resolver debe generar una estrategia metodológica distinta (Pizarro, 1998). Pero todas las metodologías deben compartir los requisitos mínimos que exige lo que Bunge (1980) denomina el *método científico*. Y pueden hacerlo, porque la calificación de científico de un determinado conocimiento no viene dada, como ya hemos dicho en este escrito de forma reiterada, por la exactitud e inapelabilidad del resultado finalmente conseguido, sino por el camino que se ha trazado para fabricarlo, es decir, por la aplicación de método científico.

Desde esta perspectiva, las ciencias de lo social adquieren toda su potencialidad al asumir una carta de naturaleza de iguales posibilidades epistemológicas que las ciencias de la naturaleza, aunque tengan inconvenientes específicos y propios, que ya hemos señalado en páginas anteriores cuando nos referíamos a las particularidades de las ciencias sociales. A pesar de todo, desde este punto de vista, como ocurre también con las ciencias de

la naturaleza, las posibilidades son idénticas, aunque las características sean diferentes.

Si se participa de la idea que defendemos, siguiendo a Bunge, el método científico será el criterio de demarcación fundamental del conocimiento científico; el resultado del estudio de todo objeto observable al que, susceptible, podamos aplicar dicho método puede merecer el calificativo de científico. Y, en efecto, parece un hecho confirmado por los resultados reales de la investigación social que es posible formular problemas de carácter social, elaborar hipótesis y, mediante la observación sistemática, la clasificación, el análisis y la explicación, intentar contrastar o falsar dichas hipótesis con la propia realidad social existente y sus resultados prácticos.

O, dicho de otro modo, los enunciados sobre la realidad social son tan falsables como los de la naturaleza, dado que, al igual que en las disciplinas de este último tipo, también en las sociales es posible el juego de contrastes entre hipótesis y realidades: en definitiva, el método de ensayo-error. Y ésta parece ser la opinión bastante unánime, pese a los matices, de autores como Bunge (1980), Popper (1962, 1988) o Nagel (1994)<sup>4</sup>.

Pero las particularidades específicas del objeto de estudio que abordan las distintas disciplinas sociales, les obligan no a tener un método específico –por lo demás, es el mismo que el de la ciencia en general–, sino unas determinadas metodologías particulares de estudio según la parcela concreta de lo social que cada disciplina aborde (Pizarro, 1998). Es decir, las ciencias sociales siguen la estrategia general de la ciencia para conseguir conocimiento (el método científico), aunque, naturalmente, deben aplicar metodologías específicas según cada caso, y estas estrategias se configurarán en función de los problemas y la estructura de éstos. Por ello, las variables que integran una didáctica específica (que contiene la naturaleza del conocimiento enseñado) exige una metodología creada a la vista de la estructura del problema que, indudablemente, incorpora lo señalado. Echeverría va más allá y señala que la pluralidad metodológica es tal que es difícil encontrar un denominador común, ya que este «pluralismo metodológico se acrecienta todavía más si se asume la distinción entre» los cuatro contextos de investigación (Echeverría, 1998) que citaremos más adelante.

Pese a estas matizaciones puede decirse que el término *método* se refiere a lo que puede considerarse el método científico por excelencia (hipotético-deductivo)<sup>5</sup>. Pero al mismo tiempo, el término *método* se refiere también a las formas que éste va tomando cuando se concreta en la investigación de cada parcela de la realidad, en cada disciplina, en cada campo de investigación y en cada problema investigado. Su significado se deduce siempre del contexto en el que es utilizado. Dicho de otra forma, unas veces el término *método* es empleado, en un sentido general, para definir el conjunto de operaciones generales, comunes a cualquier ciencia: inducción y deducción, análisis y síntesis, planteamiento de hipótesis y su comprobación, etc. En algunas ocasiones, se

refieren a las metodologías particulares que cada disciplina aplica y construye para resolver sus propios problemas y, en otros casos, para explicar las estrategias que se han llevado a cabo con el fin de resolver un determinado problema que planteaba una investigación concreta.

Pese a las críticas –y aceptando muchas de las desmitificaciones que se han hecho en las últimas décadas–, creemos que puede afirmarse que la comunidad científica ha construido, históricamente, un método general aplicable a toda la realidad factual y, al tiempo, unas metodologías o estilos metodológicos más precisos según el sector concreto de esa realidad y los problemas específicos de la misma que quieran abordar. Pero la metodología está en continua transformación y va cambiando al tiempo que se fortalecen o revisan las concepciones teóricas o se abren nuevos problemas a dilucidar (Pizarro, 1998).

Ocurre, asimismo, que, en el seno de cada disciplina social, los métodos específicos se van sucediendo y, a veces, simultaneando en el transcurso del tiempo. Y esta afirmación es de especial trascendencia en el tema que nos ocupa: reflexionar sobre la posibilidad del conocimiento científico en una didáctica específica.

La madurez metodológica depende de diversos factores: en primer lugar, del momento evolutivo en el que se encuentre el método general de la ciencia en cada etapa histórica; en segundo lugar, del grado de acumulación de conocimientos; en tercero, de la naturaleza del problema que el investigador esté estudiando; y, por último, del grado de interdisciplinariedad que la ciencia específica en cuestión pueda tener con otras afines (Estany, 1990).

Si aplicamos este análisis a la investigación en didáctica de las ciencias sociales, veremos que estos factores explican la biseñez de nuestras estrategias metodológicas y que las disciplinas metodológicamente más refinadas tengan una gran influencia metodológica. Ello permite afirmar sin ninguna duda que la didáctica de las ciencias sociales no ha alcanzado suficiente madurez y grados mínimos exigibles de perfección metodológica, lo que no significa que epistemológicamente no pueda conseguir, al menos en teoría, un tipo de conocimiento de naturaleza científica.

Debe reconocerse esta beneficiosa colonización de nuestra didáctica por las ciencias sociales más consolidadas, lo que no implica que no se busquen caminos metodológicos adaptados o específicos que sean más idóneos para resolver los problemas que nos vayamos planteando en la investigación. No estamos, pues, ante una situación de diferencias esenciales, sino de intensidad. Esta diferencia de intensidad la podríamos encontrar de ciencias sociales respecto a ciencias naturales: la pedagogía no es la biología, pero nada impide a la primera alcanzar conocimiento científico, pues puede, al igual que la segunda, utilizar con todas las garantías el método científico común de la ciencia globalmente considerada. Esta reflexión es muy estimulante y nos sirve

de gran ayuda para seguir intentando construir un campo científico diferenciado. Y ello sin el corsé de pensar que el método científico es algo idéntico para todos, intangible y esclerotizado. Por el contrario, la práctica investigadora y la reflexión teórica irán determinando las estrategias metodológicas más adecuadas.

Resumiendo lo dicho, el método científico (entendido con gran amplitud y flexibilidad) da unidad a todas las ciencias, y los objetos de estudio son los que determinan su diversidad. Así, pues, la delimitación de las ciencias sociales respecto a la naturales no consiste en que sean ciencias de esencia diferente ni que sus métodos sean distintos, sino que tratan de aspectos de la realidad observable y comprensible que son diferentes y propios de cada uno de estos tipos de ciencias. Es la diversidad de objetos de estudio lo que lleva a diferentes y específicas aplicaciones tácticas del método general científico, que en cada momento histórico alcanza el mayor consenso en la comunidad científica para asentar su hegemonía. Ambos tipos de disciplinas son científicas y poseen una independencia de trabajo real, lo que no supone que, partiendo de una concepción holística de la realidad, no deba haber intersecciones en el objetivo común de encontrar una explicación legal de esa realidad totalizadora. Esta situación es posible comprobarla en el caso de la relación entre una ciencia de la naturaleza, cual es la biología respecto a la psicología, la sociología o la antropología.

### **URGENCIAS Y NECESIDADES PARA LA DEFINICIÓN DEL ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

En el caso de la didáctica de las ciencias sociales, se puede producir una relación igualmente fructífera como la que acabamos de señalar con otras ciencias sociales, con la particularidad de que gran parte de la reflexión y el conocimiento metodológico que es necesario emplear está, en parte, establecido por las ciencias sociales existentes, sobre todo por la investigación pedagógica, sociológica y psicológica. El esfuerzo tiene que venir por una práctica investigadora que suponga una adaptación metodológica (cosa que realizan también constantemente las ciencias sociales ya consolidadas) y por una delimitación del objeto, los objetivos e intencionalidades de los proyectos de investigación que conformen el espacio que queremos constituir.

Pero el camino hacia la construcción de un campo específico de investigación es largo. En nuestro caso, ya se ha cubierto un trecho importante. La existencia de un embrión que apunta a la creación de una comunidad científica es, tal como señala la sociología de la investigación, ya un requisito cumplido. Probablemente, estamos en una fase muy embrionaria y de poca comunicación profunda e interna y de poco contraste con lo que ocurre en otros países, que ya han iniciado este mismo trabajo, posiblemente desde situaciones muy distintas y con marcos institucionales variados. El hecho de que no existan revistas especializadas en la investigación elabo-

radas desde la perspectiva exclusiva de la didáctica de las ciencias sociales es un hecho significativo que avalan la idea de falta de comunicación y, por lo tanto, de discusión constante, sistemática y fructífera.

Este diagnóstico nos debe llevar a abordar algunas tareas importantes. Ya señalábamos algunas, en el simposio de Las Palmas citado anteriormente, que hoy cabe reiterar y matizar. Hay algunas urgencias fundamentales que es preciso que ocupen el trabajo de todos. Son, desde nuestro punto de vista, las que se citan a continuación.

En primer lugar, detectar y acordar los principales problemas que deben ser investigados; estableciendo los campos y las principales líneas que deben ser constituidas como ámbito propio del área de conocimiento de didáctica de las ciencias sociales.

En segundo lugar, indagar (experimentación) sistematizar y validar metodologías adaptadas o creadas para la investigación didáctica en nuestra área.

En tercer lugar, seguir construyendo un campo propio y teóricamente consolidado. Todo ello significa consensuar los límites y los núcleos axiológicos del área. Cada investigación que se realice en didáctica de las ciencias sociales debe tener un triple objeto: obtener conclusiones sobre los objetivos propuestos, contribuir a la reflexión teórica general y crear estilos y estrategias metodológicas.

Por último, sistematizar reflexiones sobre la propia calidad del conocimiento, que es posible obtener a través de la investigación en nuestra área, y consensuar el marco epistemológico en el que situamos nuestras hipotéticas discusiones.

Pero hay otras urgencias que, sin ser de carácter fundamental, son de gran utilidad para poder alcanzar los objetivos anteriores, como son fomentar instrumentos de intercambio y discusión científica: revistas, publicaciones especializadas en investigación, jornadas científicas, etc. Actualmente es imprescindible contar con un instrumento especializado que sirva de órgano de difusión y discusión de la investigación que se va realizando y de sus contextos epistemológicos; contrastar con la realidad educativa las conclusiones a las que se van llegando: (foros de debate entre profesionales de la educación e investigadores; crear grupos estables y consolidados que tengan como labor fundamental la investigación y también de formación de nuevos investigadores etc.

Como puede verse, una inmensa tarea que supone un apasionante reto intelectual para todos aquéllos que han optado por constituirse en un área de conocimiento, dentro del mundo académico y científico, un desafío que va a exigir un amplio grado de humildad y de esfuerzo de discusión entre los que pretendemos configurar una comunidad científica. Como ya señalábamos en otro escrito, el estado en el que se encuentra la didáctica de las ciencias sociales no permite posiciones excesivamente excluyentes. Aunque existe el riesgo de caer

en la ingenuidad de creer que es posible la integración o la combinación complementaria de los diversos planteamientos investigadores, olvidando las diferentes concepciones de fondo, creemos que es posible una relativa convivencia, e incluso síntesis, entre las distintas visiones. Probablemente, esta visión abierta y relativamente ecléctica será, en el momento presente, más fructífera, a pesar de los lógicos peligros de incoherencia (Prats, 1997).

## APUNTES PARA UNA DEFINICIÓN

El título de este artículo habla de la intención de definir lo que es la investigación en nuestra área. De hecho, todo lo expresado contribuye a avanzar hacia tal objetivo aunque me propongo avanzar unos principios más concretos que sirvan para construir una definición, aunque sea provisional<sup>6</sup>. Un procedimiento es elegir una de las muchas definiciones de lo que es *ciencia social* e intentar concretar más en el campo al que nos referimos. Una de las definiciones más utilizadas se basa en las aportaciones de Kerlinger que dice que la ciencia puede definirse desde una doble perspectiva: una estática, que se refiere al cuerpo sistemático, organizado y coherente de hechos y principios que explican un determinado tipo de fenómenos, lo que determinaría el contenido de una ciencia como un conjunto de teorías; y una dinámica, en la que la ciencia también es la actividad y los procesos que se emplean para configurar dichas teorías (Kerlinger, 1985). Como señala Echeverría (1988), para determinar estos procesos, debemos distinguir los diferentes «contextos de educación, innovación, evaluación y aplicación», contextos que abarcan muy distintas actividades.

Las reflexiones anteriores y otras surgidas de nuestra propia práctica investigadora nos ayudarán a progresar en esta necesaria conceptualización. Para aportar algunos elementos que pueden estar presentes en un boceto de definición (a construir), proponemos incorporar las perspectivas señaladas y muy especialmente las referidas a la ciencia como acción. Sobre la base de ello, los elementos que, al menos, deben estar presentes en la definición son, entre otros, los siguientes:

a) La investigación en didáctica de las ciencias sociales debe considerarse, en primer lugar, como un campo de investigación educativa, situado en la encrucijada de diversas disciplinas sociales entre las que están, por un lado, las que se ocupan tradicionalmente del aprendizaje y la enseñanza y, por otro, las que constituyen la base de los conocimientos que se pretenden enseñar.

b) En segundo lugar, considerar el requisito de que los procesos de indagación, observación, experimentación, etc. se basen en modelos y diseños que contengan rigor metodológico, compartiendo los principios que conforman pluralidad metodológica del resto de las ciencias sociales.

c) En tercer lugar, definir la finalidad, la intencionalidad y las líneas de investigación, con la aspiración de poder

elaborar teorías explicativas que sirvan para conocer los diversos agentes que intervienen en el proceso didáctico y las relaciones e interacciones entre estos agentes.

d) En cuarto lugar, definir los instrumentos que hacen referencia a las metodologías y representaciones pedagógicas.

e) Por último (y esta cuestión es totalmente específica del campo que proponemos), el diseño, la experimentación y la evaluación de estrategias didácticas y la creación de materiales y elementos que sirvan para intervenir de manera controlada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Todo ello en profunda relación e interacción con la praxis. El fruto de este tipo de actividad supondría un conocimiento científico (conceptos, teorías, métodos, etc.) del proceso didáctico en las diversas ciencias sociales, y un «retrato fiel» de la estructura de todos los elementos que lo componen.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este artículo es parte de la ponencia presentada en el *I Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Granada: 1, 2 y 3 de febrero de 2001. Grupo Editorial Universitario.

<sup>2</sup> Se parte de una determinada concepción de *ciencia*, que viene esencialmente centrada en las reflexiones epistemológicas de M. Bunge, *La investigación científica*, Barcelona: Ariel (1980). Después de algunos años de «rarezas» en el terreno de la definición de lo que son las ciencias sociales, la solidez y «el sentido común» de este autor sigue teniendo mucho interés pese a lo mucho que hay que revisar de sus explicaciones.

<sup>3</sup> Algunas tendencias de la pedagogía académica han dado, en la práctica, demasiada carta de naturaleza a esta «belleza subjetiva», caracterizando el conocimiento obtenido de absolutamente relativo y no normativo, hasta tal punto que, desde nuestro punto de vista, han llegado a anular la posibilidad de un saber científico e incluso riguroso en el campo de la educación.

<sup>4</sup> Una opinión contraria a la existencia de un único método científico podemos encontrarla en Feyerabend (1975), *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Barcelona: Ariel. Durante la década de los setenta y ochenta han aparecido una buena lista de intelectuales que defienden posiciones que se sitúan en torno al relativismo metodológico o a la negación del propio método.

<sup>5</sup> Hay, no obstante, una amplia panoplia de métodos científicos en los libros de metodología (axiomático, heurístico, computacional) basados en la comprensión de los fenómenos, experimentales, hermenéuticos, de inferencia lógica, etc. En cualquier caso, a partir de la obra de Popper, el método hipotético-deductivo constituye para gran parte de los epistemólogos el paradigma metodológico central de la investigación científica.

<sup>6</sup> Insistimos en que nos estamos refiriendo a la didáctica de las ciencias sociales entendida como campo de investigación convencional, y no a la didáctica entendida como práctica profesional, ello independientemente de la indisociabilidad que tiene la primera respecto a la segunda.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BUNGE, M. (1980). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel. (7a. ed.).
- CHALMERS, A. (1992). *La ciencia y cómo se elabora*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- ECHEVERRÍA, J. (1998). *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal.
- ECHEVERRÍA, J. (1999). *Introducción a la metodología de la ciencia*. Madrid: Cátedra.
- ESTANY, A. (1990). *Modelos de cambio científico*. Barcelona: Crítica.
- FEYERABEND, P.K. (1975). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- KERLINGER, F. (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- MARDONES, J.M. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.
- NAGEL, E. (1994). *La estructura de la ciencia*. Buenos Aires: Paidós
- PIZARRO, N. (1998). *Tratado de metodología de las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- POPPER, K.R. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- POPPER, K.R. (1988). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- PRATS, J. ( 1997). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Notas para un debate deseable, en Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada.
- RUPERT HALL, A. (1985). *La revolución científica 1500-1750*. Barcelona: Crítica.