

## Unas primeras palabras: Estudios Sociales y epistemología. Aportes para repensar la investigación en enseñanza de los Estudios Sociales

*David González Sánchez\**  
*Miembro del Consejo Editorial de la*  
*Revista Perspectivas.*

En Costa Rica la investigación en la enseñanza de los Estudios Sociales se ha desarrollado sobre la base de una pregunta ¿cómo enseñar historia, geografía y ciudadanía? Incluso se puede plantear más ampliamente ¿cómo convertir el conocimiento disciplinar (histórico y geográfico) en contenido enseñable? La pregunta, nos parece, indica el síntoma de un vacío teórico y epistemológico que arrastra la investigación en Estudios Sociales. Vacío que no ha permitido reconocer un campo particular por dos cuestiones. La primera, la subordinación entre el conocimiento histórico y la enseñanza de la historia, lo que Sebastián Plá (2012) llama la dicotomía investigación/enseñanza y desemboca en una suerte de subordinación epistémica (González, 2020). La segunda, subyacente a ella, es la homologación entre mediación pedagógica y didáctica, al reducir la última a una operación encargada de transmitir el contenido disciplinar, al emplear, superficialmente, premisas o métodos de teorías de aprendizaje.

\* Costarricense. Máster en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica y Licenciado en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica por la UNA, Costa Rica. Académico de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica. Correo electrónico: [degs05@gmail.com](mailto:degs05@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4820-2803>.

Ante tal escenario, urge repensar los modos de investigar a partir de la reflexión epistemológica, desde la cual, se distingue entre conocimiento disciplinar y el conocimiento escolar, o más específico, el conocimiento histórico profesional y el histórico escolar. Entendidos en tanto objetos cognoscibles que mantienen vínculos y tensiones sobre el fenómeno de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Realizar tal distinción de objetos conduce a descentrar el papel dominante del contenido en la investigación y el ejercicio pedagógico, al tiempo que pondría en sintonía los proyectos de investigación en Estudios Sociales, con la red de saberes y marcos epistemológicos desarrollados en el campo de la enseñanza y didáctica de las ciencias sociales en el nivel global, en las últimas dos décadas.

La preocupación sobre el cómo enseñar no es menos importante, es crucial, ya que la didáctica, si coincidimos con Santisteban y Pagés (2018), es una ciencia social que aspira a una teoría de enseñanza, o, en forma más modesta, a la comprensión de la relación dialéctica entre pensar y hacer, currículo y prácticas docentes, formación docente e investigación, entre otros problemas.

Gracias a la experiencia académica y el acervo de estudios existente en otras latitudes, es posible reconocer al menos dos grandes enfoques epistemológicos en el campo de la enseñanza y didáctica de las ciencias sociales: el disciplinar y el sociocultural (Van Boxtel y Van Drie, 2018). De ambos derivan otras perspectivas como la conciencia histórica (Epstein, 2018) y *Social Studies* en Estados Unidos y Canadá (Lévesque y Clark, 2018).

El enfoque disciplinar propone que pensar y razonar sobre el pasado no es una acción inherente al ser humano, sino la articulación de un tipo de pensamiento específico sobre el pasado que recurre a las herramientas de la ciencia histórica (Wineburg, 2001). Ello se logra con el aprendizaje gradual de ciertas habilidades derivadas del quehacer historiográfico, que permite modificar las estructuras cognitivas de cada estudiante para analizar, interpretar y valorar el pasado de manera crítica (Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro, 2013). De esa premisa derivan tres grandes contribuciones teórico-conceptuales del enfoque disciplinar:

1. Los conceptos de primer orden corresponden al contenido histórico. Abarcan hechos históricos específicos (la revolución bolchevique, la independencia de Haití), conceptos específicos (imperialismo, independencia) y estructuras cronológicas (Van Boxtel y Van Drie, 2018).
2. Conceptos de segundo orden, también denominados metahistóricos, indican un conocimiento sustantivo que hace posible la organización de la evidencia, los procesos de razonamiento y la construcción de interpretaciones históricas. Más que conceptos son habilidades procedimentales propias del razonamiento historiográfico, consolidadas en matrices. El modelo inglés propone los conceptos de evidencia, cambio, causa y empatía; en el espacio angloamericano Seixas y Morton (2013). En Iberoamérica, Santisteban, González y Pagés (2010), proponen una estructura conceptual que incluye la conciencia histórico-temporal, representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica, la empatía histórica, las competencias para contextualizar y la interpretación de la historia a partir de las fuentes. No obstante, la obra de Antoni Santisteban y, en especial la de Joan Pagés, no se afina en una visión rigurosamente cognitivista, dando espacio a variedad de objetos de análisis como la formación inicial docente, que en Latinoamérica se ha consolidado dentro de la didáctica de las ciencias sociales.
3. Niveles epistemológicos y creencias sobre la historia, que emplean el modelo de progresión del aprendizaje histórico elaborado por Lee y Shemilt, (2003) y ampliado por Maggioni, VanSledright y Alexander (2009), para comprender el cambio en la comprensión histórica de estudiantes y docentes, así mismo, conocer las ideas de ambos sujetos educativos sobre cómo se construye el conocimiento histórico y la incidencia de las creencias en las formas de interpretación histórica. Este modelo ha sido bastante desarrollado por algunos investigadores a lo largo de Europa, no así en América Latina.

A todas luces el enfoque disciplinar es uno de los más productivos, pues consolida la investigación con sustento empírico, por ejemplo con el pensamiento histórico como macrocategoría, que no limita la investigación al manejo de información factual, sino a operaciones cognitivas superiores, moldeadas por los principios de la epistemología histórica y al amparo del constructivismo cognitivo.

En cuanto al enfoque sociocultural, este toma distancia del marco disciplinar histórico, para examinar la relación entre los contextos históricos y culturales desde los que se producen narrativas. Una figura clave es James Werseth (2002), quien desde una relectura de Vygotsky, define las narrativas históricas como herramientas culturales que reflejan modos de identificación entre las personas y los grupos sociales. La inflexión sociocultural abandona el énfasis en el desarrollo de habilidades individuales, para centrarse en las dinámicas discursivas que operan en los sentidos históricos, en espacios culturales específicos. En los trabajos de este enfoque destaca la obra de Barton y Levstik (2004) que explora las diferentes formas de articulación del saber histórico en la escuela, así como el de Terrie Epstein (2009), que compara críticamente las narraciones históricas que crean estudiantes blancos y afroamericanos.

Entre los dos grandes planteamientos, podría considerarse aparte la tradición alemana de la *geschichtsdidaktik* (Körber, 2015) y conciencia histórica de la mano de Jorn Rüsen (2004), cuyo trabajo ha impactado en autores ya mencionados como Peter Seixas, Carla Peck (2004) y María Grever (2019). En Latinoamérica la investigación sobre la conciencia histórica ha sido bien recibida, especialmente en Brasil, destacan los proyectos de Amézola y Cerri (2018).

Por último, el campo *Social Studies* cuyos cimientos se remontan a la propuesta de John Dewey de la educación para una ciudadanía democrática (Fallace, 2017). Los trabajos pioneros de Ronald Evans sobre la confrontación por los contenidos curriculares en la asignatura (Thornton, 2017), hasta la radicalización de las posturas sobre ciudadanía presentes en Ross, Mathison y Vinson (2017) dan cuenta de modalidades, acerca de, concebir la investigación educativa más allá de preocupaciones disciplinarias.

Resaltamos que la producción latinoamericana tiene sus propias racionalidades y problemáticas históricas, que dan identidad propia al

campo de la investigación en la expresión de la didáctica de las ciencias sociales y la historia (Alcocer y Hernández, 2020; Henríquez, 2014; Pagés y Plá, 2014). Sobresale el trabajo de Sebastián Plá, quien replantea el concepto de enseñanza de la historia escolar al ampliar su campo de análisis e indicar que esta es una forma de uso público de la historia atravesada por lo político, el discurso como categoría analítica del saber escolar y el currículo como dispositivo cultural.

En Costa Rica, la investigación doctoral de Jéssica Ramírez Achoy (2020) supone un punto de llegada y de partida para los Estudios Sociales en tres dimensiones: a) introduce la discusión sobre la enseñanza de los Estudios Sociales dentro de las didácticas específicas como área de investigación; b) analiza la formación inicial docente develando la relación problemática entre contenido histórico, práctica docente y pensamiento histórico y, c) aporta un aparato metodológico de corte cualitativo que supera las visiones reduccionistas del dato en la investigación educativa existente en los Estudios Sociales.

Con el panorama apretadamente descrito sobre los aportes epistemológicos de la investigación en enseñanza de la Historia y ciencias sociales en el nivel global, el presente número de la *Revista Perspectivas* ofrece a sus lectoras y lectores un grupo de ensayos que contribuyen a la discusión con miras a renovar la investigación en enseñanza de los Estudios Sociales.

## Referencias

- Alcocer, M. y Hernández, C. (2020). Investigación en enseñanza de las ciencias en Colombia: estudio desde sus cosificaciones. *Educación y Educadores*, 23(1), 47-68. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.3>.
- Amézola, G. de y Cerri, L. D. (Coords.). (2018). *Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones; 64). Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>.
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge Press.

- Carretero, M.; Castorina, J.; Sarti, M.; Van Alphen, F.; Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; *Propuesta Educativa*; 1; 39; 13-23 Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/35.pdf>.
- Epstein, T. (2018). Research Methodologies in History Education. En Metzger, A y McArthur, L (Edits). *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 61-92) John Wiley & Sons, Inc.
- Epstein, T. (2009). *Interpreting national history: Race, identity and pedagogy in classrooms and communities*. New York: Routledge Press.
- Fallace, Thomas. (2017). The Intellectual History of the Social Studies Research. En M. McGinn, & C. Mason (Edits.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. John Wiley & Sons, Inc.
- González, D. (2020). Los Estudios Sociales de cara a la Historia: Provocaciones para un debate urgente. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-18. <http://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40176>.
- Grever, M. y Jan Adriaansen, R. (2019). Historical consciousness: the enigma of different paradigms, *Journal of Curriculum Studies*, 51:6, 814-30. <http://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>.
- Henríquez, Rodrigo. (2014). “La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia: Chile 1990-2012”. En Joan Pagès y Sebastián Plá (Coord.) *La investigación en la enseñanza de la historia en Latinoamérica*. Ediciones Universidad Pedagógica Nacional/ Bonilla Artigas Editores, México.
- Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies - and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Hamburg. Recuperado de [http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber\\_2015\\_Development\\_German\\_History\\_Didactics.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf).
- Lee, P. y Shelmit, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*. v. 113, p. 13-24.
- Lévesque, y Clark. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. En Metzger, A. y McArthur, L. (Edits). *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 119-148), John Wiley & Sons, Inc.
- Maggioni, L.; VanSledright, B. y Alexander, P. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History, *The Journal of Experimental Education*, 77:3, 187-214, <http://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.187-214>.
- Pagés, J. y Plá, S. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas editores.

- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, (84), 163-184.
- Ramírez Achoy, Jéssica, & Pagès Blanch, Joan. (2020). The challenges of teaching history in initial training in Social Studies. A case study in the Costa Rican context. *Sophia Austral*, (26), 115-129. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200115>.
- Ross, E. Wayne., Mathison, Sandra., & Vinson, Kevin. D. (2014). Social Studies Curriculum and Teaching in the Era of Standardization. En E. W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities* (pp. 25-50). Albany: SunyPress.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En P. Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre el pensamiento histórico. En Ávila, R. M., Rivero, M. P. y Domínguez, P. (Coords.), (2010), *Metodología de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Institución Fernando El Católico. Santisteban, A. y Pagès, J. (2018). La didáctica de las ciencias sociales y de sus disciplinas. Reflexiones al hilo de la obra de Camilloni. *Revista de Educación*, 0(14.2), 45-65. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/3039](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3039).
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P; y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Thornton, Sthepen. J. (2017). A Concise Historiography of the Social Studies. En M. McGlinn, & C. Mason (Edits.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 9-41). John Wiley & Sons, Inc.
- Van Boxtel, y Van Drie. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. En Metzger, A y McArthur, L (Edits) *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 149-176) John Wiley & Sons, Inc.
- Wertsch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.