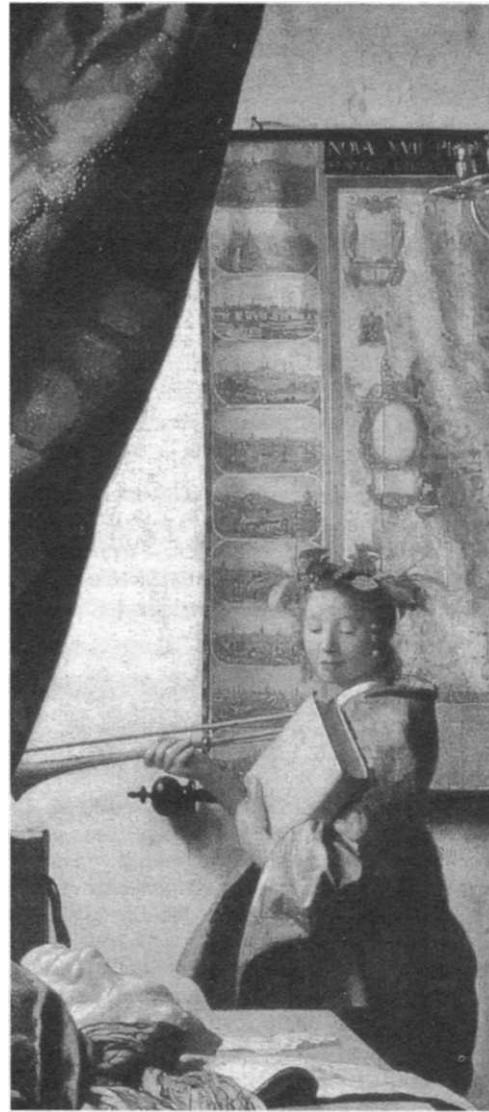


ARTÍCULOS



Vermeer, *Alegoría a la pintura* (Detalle), hacia 1666-1673. El pintor no alaba a la pintura, sino a Clío y a la historia.

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO FUENTE PARA LA FORMACIÓN DE MAESTRAS/OS, CONOCIMIENTO ESPECÍFICO Y ¿DISCIPLINA "POSIBLE"?

Alberto Luis Gómez



RESUMEN

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO FUENTE PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS/OS, CONOCIMIENTO ESPECÍFICO Y ¿DISCIPLINA "POSIBLE"?

La Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) es un campo de conocimiento emergente que se está configurando en España desde el punto de vista institucional, justamente a la vez que variados agentes emiten discursos cuyo contenido tiene grandes consecuencias para la formación inicial de docentes, puesto que las diversas opciones entienden de modo peculiar lo relacionado con la cultura, el conocimiento y la importancia de los diferentes factores que condicionan el diseño curricular.

Tras exponer los fundamentos en los que se apoya la shulmaniana profesionalidad de los enseñantes, sintetizamos brevemente los rasgos básicos de dos líneas de trabajo de gran interés: una con fuerte orientación pragmática y otra en la que se enfatiza en la dimensión cívico-política del discurso sobre la escuela. Frente al academicismo cognitivo de la primera y ala clave práctico-política de la segunda, defendemos aquí la posibilidad del toulminiano "disciplinamiento" de la DCS aquilatando los legítimos "juicios de valor" incluidos en nuestras proposiciones para la mejora de la práctica de enseñar con reflexiones.

ABSTRACT

LA DIDACTIQUE DES SCIENCES SOCIALES, SOURCE POUR LA FORMATION D'ENSEIGNANTS, CONNAISSANCE SPÉCIFIQUE ET ¿DISCIPLINE "POSSIBLE"?

La Didactique des Sciences Sociales (DSS) est un champ de connaissances en émergence qui est en train de se constituer en Espagne dans une approche institutionnel, juste au même moment où plusieurs agents proposent des discours dont le contenu a de conséquences importantes pour la formation initiale des enseignants, car les différentes options ont une compréhension particulière sur la culture, la connaissance et l'importance des différents facteurs agissant sur le design du curriculum scolaire. Après avoir présenté les fondements sur lesquels s'appuie la professionnalité "Shulmanienne" des enseignants, nous synthétisons les traits de base de deux lignes de travail assez intéressantes : L'une avec une forte orientation pragmatique, l'autre qui met l'accent sur la dimension civique-politique du discours sur l'école. Face à l'académisme cognitif de la première et à la clé pratique-politique de la deuxième, nous défendons ici la possibilité d'un disciplinaire "toulminien" de la DSS mettant en relief des jugements de valeur "légitimes introduits dans nos propositions visant l'amélioration de la pratique enseignante par le biais de réflexions autour de la "valeur rationnelle-académique" de ces jugements.

ABSTRACT

SOCIAL SCIENCES TEACHING AS A SOURCE FOR TEACHERS TRAINING, SPECIFIC KNOWLEDGE AND "POSSIBLE" DISCIPLINE?

¿Social Sciences Teaching (SST) is a field of emergent knowledge that has been shaped in Spain from the institutional point of view. While, at the same time, varied agents have issued statements (accounts) whose contents have had enormous consequences for the initial training of teachers, because the diverse options understand in a peculiar way what is related to culture, knowledge and the importance of different factors that condition curriculum design.

After exposing the foundations on which shulmanian professionalism of instructors is based, we briefly synthesize the basic features of two interesting work lines: one with a strong pragmatic orientation and the other one where the civic and political dimension about school speech is emphasized. Concerning the cognitive academicism of the first one and the practical political of the latest, we will defend in this article the possibility of the toulminian "discipline" of the SST assaying the genuine "valued judgment" included in our propositions for improving the practice of teaching with reflections around the rational and academic value they have.

Didáctica de las ciencias sociales, formación de maestros, didáctica específica, currículo. Social Science Teaching, teacher training, specific teaching, curriculum.

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO FUENTE PARA LA FORMACIÓN DE MAESTRAS/OS, CONOCIMIENTO ESPECÍFICO Y ¿DISCIPLINA "POSIBLE"?

Uno de los asuntos más discutidos en la última década del siglo XX fue el relacionado con los aspectos específicos de las tareas que lleva a cabo un docente que moldea el *cumcúlo*, en función de lo que Gimeno (1988, 216-224) y otros autores denominan *concepciones epistemológicas*

A clarificar justamente parte de estos temas ha dedicado sus esfuerzos L. S. Shulman, elaborando un "Modelo de razonamiento y de acción pedagógica" cuyos rasgos básicos, siquiera someramente, merece la pena exponer antes de introducirnos en la recepción

* Las ideas que se exponen a continuación se integraban dentro de un Proyecto Docente redactado hace unos años. Parcialmente fueron publicadas en trabajos que puede consultar el lector -Luis (1997,1998,1999)- y dieron lugar a una cierta polémica en una doble vertiente: racional -Rozada (1999a, 1999b), Romero (2001a)- e institucional, -Pagés (2000)-. Un entendimiento más atinado de las tesis que aquí se defienden exige la consulta de otras aportaciones nuestras -Luis (2000,2001,2002)-, así como del contenido de la cosmovisión educativa defendida por los miembros de la Federación Icaria (Fedicaria), en cuya página web (www.fedicaria.org) existen a disposición de los lectores muy diversos documentos sobre la problemática de la enseñanza de las ciencias sociales; también puede hojearse el contenido de los seis números de su anuario, *Con-Ciencia Social*. Una contextualización más amplia, pero igualmente de interés, se lograría analizando diversas aportaciones publicadas en *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* [URL: <http://www.ub.es/geocriil/b3wl>]. Tanto aquí, como en la citada página fedicariana, puede echarse un vistazo al historial académico del firmante de estas líneas.

** Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Universidad de Cantabria (Santander, España), Miembro del grupo Asklepios y de la Federación Icaria, Fedicaria. Dirección electrónica: luisal@unican.es

1 Resultado de la influencia ejercida por los *códigos curriculares* que dan un formato al *cumculo* e inciden de modo decisivo sobre el proceso de formación del estereotipo profesional. A la creación de estas epistemologías, que muchas veces no se explicitan, contribuyen también de modo decisivo otros factores durante la formación inicial y a Gimeno le extraña que no se preste atención durante la misma «[...] al análisis de los *curricula* como selecciones y elaboraciones de conocimiento o al análisis de los materiales didácticos que consumen los profesores. En unos y otros, el conocimiento y las actividades a que se sugiere someterlo tiene un determinado valor, donde se induce a veces a errores científicos, y hasta se pueden encontrar concepciones trasnochadas sobre parcelas o tópicos concretos, o donde vemos se insiste en aspectos irrelevantes para la propia área de conocimiento o para la experiencia del alumno» (1988,219).

**CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO
DEL CONTENIDO,
INVESTIGACIÓN
DIDÁCTICO-DISCIPLINAR Y
FORMACIÓN DEL
PROFESORADO: L. S.
SHULMAN Y EL ANÁLISIS
DE LA PROFESIONALIDAD DE
LOS DOCENTES**

Aunque, como se verá enseguida, la obra de este estudioso no está *muy* difundida entre los cultivadores de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), lo cierto es que sus puntos de vista han alcanzado eco en la bibliografía educativa (Marcelo, 1993, 157-161). Por lo general, sus ideas se extraen de un artículo que Shulman publicó en la *Harvard Educational Review* con un título muy significativo "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform" (1987)- y en el que reformuló planteamientos ya expuestos un año antes en otro trabajo más breve, en donde -bajo un epígrafe titulado "The Missing Paradigm"- llamó la atención sobre los excesos de definiciones profesionales que prestaban demasiada atención a las dimensiones pedagógicas, relegando las « [...] questions about the content of the lessons taught» (Shulman, 1986, 8). Además de estas dos aportaciones, Shulman (1989) es el autor de una ponencia incluida en la incompleta traducción castellana del *Handbook* editado inicialmente en lengua inglesa por Wittrock (1986). Un año más tarde, se incluyeron en un artículo en la revista *Scandinavian Journal of Educational Research* los resultados de una investigación sobre el *Pedagogical Content Knowledge in Social Studies*, avanzándose las conclusiones obtenidas a partir del análisis del comportamiento en el aula de dos profesores: uno experimentado -Harry, quien enseñaba historia de Estados Unidos- y otro no-

vato -Chris, quien había estudiado antropología e impartía *World Studies o Social Studies* en una *high school* local - (Gudmundsdottir y Shulman, 1987). Más recientemente, los lectores interesados cuentan con el trabajo que Shulman (1993) presentó en unas jornadas celebradas durante 1992 en Santiago de Compostela y cuyas actas han editado Montero y Vez (1993). Sin ninguna pretensión de exhaustividad, conviene resaltar unas interesantes reflexiones sobre las particularidades del oficio de enseñar, hechas por Shulman (1995) en un congreso celebrado en la germana ciudad de Kiel.

Como señala Bolívar al inicio de su trabajo (1993a), tradicionalmente se han distinguido dos grandes orientaciones a la hora de delimitar la posición de las didácticas disciplinarias. Por un lado, bajo la denominación *spezielle Didaktik* (didáctica especial -DE-) y en una línea herbartiana, se la entendía como una aplicación metodológica de los principios didáctico-generales a un campo disciplinar. Por el otro, el discurso sobre la *Fachdidaktik* (o didáctica específica) se ocupaba de poner de relieve los principios didácticos propios de un ámbito del saber. Pedagogos alemanes tan influyentes como W. Klafki consideraban la didáctica especial como una materia autónoma, ubicada entre dos tipos de conocimientos: el científico-general y el científico-educacional. De este modo, lo que distinguía la labor del enseñante procedía de elementos de dos áreas que se conectaban con dificultad: la básica disciplinaria y otra de carácter pedagógico.

En sus esfuerzos por delimitar los *aspectos constitutivos de la profesionalidad de los profesores*, Shulman se planteó como tarea aclarar de qué estaba constituido «[...] the knowledge base of teaching [...]» (1987, 5). En la diferenciación interna de su modelo, L. S. Shulman distingue dos planos: uno en donde se sitúan

las siete categorías² del *knowledge base*, y otro vinculado a lo que él mismo denomina *The Processes of Pedagogical Reasoning and Action*.

Ya habrán notado los lectores cómo la cuarta de las categorías mencionadas se refiere a la más popular de su pensamiento: el *conocimiento pedagógico del contenido*.³ ¿Qué entiende nuestro autor por un término de importancia fundamental a la hora de fijar los aspectos definitorios de la profesionalidad del docente? En el trabajo que nos sirve de base, Shulman lo señala como «[...] *that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely in the province of teachers, their own special form of professional understanding*» (1987, 8, res. AL).⁴ Unos años más tarde, y ante un auditorio hispano, Shulman expuso en Santiago de Compostela que este «[...] *pedagogical content knowledge represented the intersection between knowledge of subject matter per se, and the general principles of pedagogy celebrated by the effective teaching advocates*» (1993, 56).

Dicho esto, hay que señalar inmediatamente que el propio L. S. Shulman expuso, en las jornadas mencionadas, que en su artículo de 1987 no había sabido distinguir adecuadamente las tres dimensiones, aspectos o componentes a los que se refiere la noción citada en el párrafo anterior: a) una especial *form of understanding* que posee o debiera poseer el docente, la cual distingue su pensamiento con respecto al del mero especialista en la materia (esto sería para él un ejemplo de la "wisdom

of practitioners"; b) una parte del *knowledge base of teaching* -de los tres ámbitos clásicos del conocimiento- que diferencia la enseñanza como profesión y que incluiría elementos procedentes de racionalidades curriculares que hemos denominado *técnicas y prácticas* (L. S. Shulman remite este componente a la "wisdom of practice"); c) un *process of pedagogical reasoning and action* a través del cual el profesor orienta su tarea de enseñar una determinada disciplina. *El conocimiento pedagógico del contenido se caracterizaría pues por su tridimensionalidad, teniendo siempre muy en cuenta que todos estos «[...] aspects of pedagogical content knowledge influence one another»* (Shulman, 1993, 57).

De todos modos, y debido a que *con la propuesta de esta categoría se pretende dar una nueva identidad epistemológica a las didácticas especiales y reorientar la formación del profesorado*, quizá, por su interés -y puesto que muchas veces se olvida-, convendría *no dejar del todo de lado la complejidad* de la propuesta de L. S. Shulman.

Decíamos hace unas líneas que el *knowledge base* se diferenciaba internamente en siete categorías, cuyo dominio otorgaría al docente una peculiar profesionalidad. Mediante la enseñanza, el profesor transmite un contenido pedagógicamente elaborado. Y es así porque es el producto de un *razonamiento pedagógico sobre la propia práctica*, en el que se han tenido en cuenta elementos procedentes de dimensiones del saber relacionadas con el con-

2 Son las siguientes: *content knowledge, general pedagogical knowledge; curriculum knowledge; pedagogical content knowledge; knowledge of learners and their characteristics; knowledge of educational contexts; y knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds* (1987, 8).

3 Dentro del proceso citado al final del párrafo anterior se incluye una secuencia de actividades encaminadas hacia la transformación pedagógica del contenido disciplinar: *Comprehension, Transformation, Instruction, Evaluation, Reflection y New Comprehension*; sobre todo esto, véanse las tablas incluidas en Shulman (1987,15; 1993, 59).

4 En adelante, los resaltados que haga los indicaré con res. AL.

tenido del *currículo*.⁵ Sin dejar de reconocer el interés que tiene este asunto, conviene no relegar otro aspecto también incluido en la propuesta de Shulman (1987,8-12): el relativo a las cuatro fuentes (*sources*) que han de tenerse en cuenta por los enseñantes a la hora de abordar la enseñanza del *Knowledge Base*⁶ y que, opinamos, debieran incluirse como "aristas" en la dimensión ya expuesta del *conocimiento pedagógico del contenido*.

Pese a no podernos detener en comentar con detalle todas ellas, deseamos señalar que el primer punto de referencia para el docente es el relacionado con el *content knowledge* del área o disciplina objeto de su interés. Es evidente que ha de dominar el mismo, pero «[...] the knowledge, understanding, skill, and disposition that are to be learned by school children [...]» ha de entenderse desde la lectura educativa que se propone como algo complejo y que procede de dos grandes ámbitos: «[...] the accumulated literature and studies in the content áreas, and the historical and philosophical scholarship on the nature of knowledge in those fields of study [...]» (8-9; res. AL).

Junto a ello, y precisamente por la fuerza conformadora que tienen sobre la configura-

ción de una determinada práctica de enseñanza, L. S. Shulman defiende la conveniencia de que el enseñante domine el campo de lo que genéricamente se entiende en la segunda de las fuentes como *Educational materials and structures*.⁷

No menos trascendente para él es lo relacionado con la bibliografía sobre el proceso de escolarización, la enseñanza y el aprendizaje, asuntos que incluye dentro de una tercera fuente de referencia -*Formal educational scholarship*- que posibilita el acceso a cuestiones de interés como métodos de investigación empírica en el área de enseñanza, temas relativos al aprendizaje, al desarrollo humano y, también, otros que abordan «[...] the normative, philosophical, and ethical foundations of education [...]» (1987, 10; res. AL).

Finalmente, y a pesar de ser la menos codificada de todas, nuestro autor apunta la significación del conocimiento que procede de una *Wisdom of practice*, entendida como «[...] the maxims that guide (or provide reflective rationalization for) the practices of able teachers» (10). La importancia que L. S. Shulman concede a esta fuente es muy grande,⁸ usando, como ejemplificaciones de sus tesis, ideas que se han obtenido analizando la

5 Según Gimeno, la reflexión sobre estos procesos debiera ser «[...] una de las funciones fundamentales de las Didácticas Especiales en la formación del profesorado» (1988, 222). Lamentablemente -continúa diciendo este autor en la página siguiente- en este ámbito tales «[...] problemas no han contado demasiado. Las Didácticas Especiales no se han desarrollado por norma general como capacitación profesional para meditar en la oportunidad pedagógica de determinados saberes. La formación científica en el profesorado de primaria es insuficiente y, en la universidad, no se atiende a su proyección pedagógica. La formación práctica en la que estos problemas adquieren toda su relevancia es insuficiente y suele estar desligada de la teoría. Por ello no es extraño que casi las tres cuartas partes del profesorado de enseñanza media [los datos que maneja proceden de un trabajo del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) publicado en 1985, AL] consideren que la formación inicial no les sirvió para nada [...]»(223).

6 Son las siguientes: *Scholarship in content disciplines*; *Educational materials and structures*; *Formal educational scholarship* y *Wisdom of practice*.

7 A este respecto Shulman apunta que «[...] if a teacher has to "know the territory" of teaching, then it is the landscape of such materials, institutions, organizations, and mechanisms with he or she must be familiar. These comprise both the tools of the trade and the contextual conditions that will either facilitate or inhibit teaching efforts» (1987, 9-10).

8 Diciéndonos en la página siguiente a la que acabamos de citar, que una «[...] of the frustrations of teaching as an occupation and profession is its extensive individual and collective amnesia, the consistency with the best creations of its practitioners are lost to both contemporary and future peers» (11).

labor de profesores como la Nancy reflejada al **comienzo del artículo** CIENCIAS SOCIALES

De todo lo dicho hasta el momento, y en lo que a nosotros nos afecta, se desprende que las implicaciones de esta propuesta son varias e importantes. Por un lado, y en el caso de aceptarse sus postulados, las ideas del autor que glosamos conllevarían una revalorización y cambio en las orientaciones que deben guiar la formación del profesorado. Junto a ello, la delimitación de un conocimiento disciplinar específicamente pedagógico pudiera utilizarse para defender la existencia de unas didácticas disciplinarias que, precisamente y como bien lo apuntó Bolívar, tendrían como objeto de estudio la «[...] transformación del conocimiento de la materia en formas y procesos que sean comprensibles para los alumnos [...]» (1993a, 582).⁹

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UN SABER RECIENTE EN ESPAÑA CON DOS PROPUESTAS DISTINTAS PARA LA ORIENTACIÓN DE SU DESARROLLO INSTITUCIONAL

Al analizar el contenido de las aportaciones científico-educacionales que consideró significativas para la elaboración de su Proyecto docente (PD), Pagés (1995a, 94) señalaba la falta de referencias en ellas a la DCS. Aventurando explicaciones sobre tal ausencia, indicaba que la misma podía estar relacionada con las distintas formaciones académicas -peda-

gógicas y disciplinarias- de los diferentes grupos de profesionales; junto a ello, apuntaba también el enorme peso del discurso psicológico en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Coherentemente con estas afirmaciones, y pese a que reconocía los claros avances producidos durante los últimos años, al inicio del capítulo tercero consideraba que la DCS era un «[...] campo de conocimiento relativamente joven [...]» cuya «[...] situación actual puede calificarse, desde un punto de vista teórico, de débil, y aún de subsidiaria de otras ciencias de la educación» (52 y 53).

Estando de acuerdo con este punto de vista, conviene tener presente que ello acontece en el marco de un contexto como el español, donde, como apuntaba Bolívar (1993a, 579), ha sido escasa la presencia de discusiones sobre aspectos epistemológicos de las DE. Algo a lo que -Cuesta (2001), Romero (2001a, 23 y ss.), González Gallego (2002),¹⁰ Prats (2002b)-, al menos en parte, ha debido contribuir su débil implantación institucional en la universidad. De todos modos, y aunque tuviésemos esto en cuenta, parece acertado el colega catalán al considerar que, «[...] en muchos sentidos, [la DCS es] la hermana pobre de las didácticas especiales por lo que es deudora de los trabajos y las investigaciones realizadas por éstas y, en especial por la didáctica de las ciencias naturales y de las matemáticas [...] y la didáctica de la lengua [...]» (Pagés, 62).

Tras lo dicho, el lector podrá imaginar que no disponemos de abundante bibliografía para preparar el contenido de estas líneas; y, al menos en cierto modo, así es. De todos modos, y como veremos, una vez analizada la

9 Ha de señalarse a este respecto que las investigaciones de L. S. Shulman se han ocupado del nivel secundario. Justamente a esta idea se refirió Cuesta (1997), en una ponencia presentada en Salamanca dentro del marco del "VIII Symposium" organizado por la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

10 En la tabla II, incluida en la página 23, pueden consultarse los datos más recientes (abril de 2002) referidos a la implantación institucional de las siete didácticas especiales que existen como áreas de conocimiento. En lo que se refiere a la nuestra son los siguientes: 5 catedráticos de universidad, 22 titulares de universidad, 37 catedráticos de escuela universitaria y 189 titulares de escuela universitaria.

que conocemos, las dificultades con las que nos encontramos no proceden tanto de la escasez como de las propuestas tan diferentes que se han hecho: desde la (cerradísima e institucional, quizá porque se dirigía a los oyentes más como político-organizador) defensa de su carácter científico planteada por González Gallego (1991, 16), otorgando tal amplitud a su campo que quien se dedicara a la DCS habría de solicitar la ayuda de otro docente «[...] que le descargue del cúmulo de responsabilidades que le reclaman»,¹¹ hasta la negación de su toulminiano carácter disciplinar -pero no de su utilidad- al entenderla mucho más como actividad necesariamente teñida de dimensiones éticas y políticas. Hay otros trabajos latinoamericanos -elaborados por Finocchio y García (1995a, 1995b), Segal e Iaies (1995) o De Camilloni (1994)- en los que se elige una vía intermedia, ya que se considera a la DCS como una disciplina que está en fase de construcción.

Sin dejar de lado el interés de las ideas contenidas en las aportaciones mencionadas, y antes de pasar a exponer nuestra opinión sobre un tema tan vidrioso como el que nos ocupa ahora, no podemos dejar de lado ni la escasa implantación institucional de la DCS a la que antes nos referíamos, ni tampoco la *divergencia de planteamientos en lo que respecta al entendimiento de la naturaleza de su conocimiento*, especialmente cuando se consideran dos líneas de trabajo básicas: la ejemplificada por Pagés (1995a)¹² y la defendida por Prats (1996)

en unas jornadas a las que ya nos hemos referido con anterioridad.

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO CIENCIA APLICADA

En lo fundamental, la argumentación empleada por el catedrático de la Universidad de Barcelona -véase igualmente Prats (2002a), González Gallego (2002) y Hernández Cardona (2000, 2002)- se ubica a caballo de dos tradiciones -comentadas ya por quien suscribe en una colaboración incluida en un reciente número de esta misma publicación, Luis (2002)- que entienden al *curricula* como un *plan de instrucción* o como un *sistema tecnológico*. Dentro de estas corrientes de pensamiento, definidos ciertos fines educativos que se consideran de interés por quienes tengan capacidad para ello, la didáctica, como ciencia aplicada, se encargaría de poner en marcha actividades de enseñanza y aprendizaje encaminadas hacia su consecución. Lo interesante de estas estrategias es que su diseño y utilización se hace a partir de la aplicación sistemática de los postulados que se derivan de un conocimiento científico referencial, habitualmente de tipo psicológico.

Expuestos los planteamientos genéricos, se realiza el correspondiente traslado al campo de una DCS que «[...] puede ser considerada como un *saber científico*, y como un *saber tecnológico*, a los que se une un *hacer técnico*» (Prats, 2002a, 10). Como se expone dos páginas añ-

11 En la presentación de las jornadas celebradas en Valladolid durante el mes de abril de 1989, y tras considerar (casi) como un "sarcasmo" el reduccionismo tecnísta de la materia que nos ocupa, se decía así: «La Didáctica, por tanto, no es ya sólo una técnica, sino, además de una técnica, una Ciencia que se apoya, junto al tronco de las ciencias referentes, en las Psicologías, en las Sociologías, en la Didáctica General, y aún en la Semiótica, en las Ciencias de la Información, de la Comunicación y hasta en las técnicas de marketing. Que analiza las diferentes ciencias que componen su área, para estudiar su integración. Que reflexiona ya sobre el qué y el para qué y el cuándo además de cómo enseñar. Que investiga sobre sus problemas desde la óptica de la docencia, desde la perspectiva del centro educativo, desde el marco social, o natural o desde la psicología evolutiva. Y sobre ello a partir de unos criterios científicos» (González Gallego, 1991,16).

12 En el marco de orientaciones marcadas por Benejam (1993a), tal y como se indica en Pagés (1995a, 207). En cierto modo, y de creer a J. Pagés, la orientación que defiende Maestro (1993) se superpone con las pautas de trabajo de Bellaterra (Pagés, 1995a, 207-208).

tes -los resaltados son todos del autor-, el primer adjetivo no le viene dado porque la investigación en DCS produzca leyes de cualquier tipo, sino «[...] por el camino que se ha trazado para fabricarlo, es decir, por la aplicación de un método: el método científico». Siguiendo pautas bungeanas, el segundo se debe a una aplicación rigurosamente planificada de un conocimiento científico que, en este caso, es aportado por ciencias sociales que suministrarían la teoría o conocimiento científico orientador o guía de la práctica.¹³ Finalmente, en el tercero se incluirían el conjunto de reglas que han de manejarse dentro del aula al poner en marcha procesos de enseñanza y aprendizaje. Consecuentemente con todo lo expuesto, la labor de los estudiosos en el área de DCS queda fijada con meridiana claridad:

[...] establecer hechos teóricamente relevantes mediante investigación empírica, esbozar y construir conceptos y actuar sobre la enseñanza y el aprendizaje, guiados por el conocimiento teórico y empírico que hemos alcanzado (7).

Mientras que lo señalado hasta el momento por J. Prats está bastante claro, puesto que se refiere «[...] a la caracterización de la disciplina como conocimiento científico [...]» (Prats, 1996, 10), lo cierto es que existen cuatro "aspectos determinadores del saber" que condicionarían tanto los contenidos como los resultados de los análisis que se realicen en las investigaciones de DCS.¹⁴ Al menos parcialmente, y pese a reconocer los avances pro-

ducidos, estos aspectos limitadores están relacionados con el débil desarrollo de un área que «[...] se encuentra en un grado de arranque, y todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez [...]». Cuestión que se pone de manifiesto en la inexistencia de un cuerpo teórico «[...] suficientemente consensuado y debatido por el conjunto de investigadores». Entre otras cosas,¹⁵ ello ha originado algo gravísimo: «[...] la falta de un acuerdo sobre cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar» (12). Justamente por ello, J. Prats opina que el área de DCS está iniciando el proceso de construcción teórica.¹⁶

UNA FORMULACIÓN PRAGMÁTICO-CRÍTICA PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La larga vinculación de J. Pagés con la Universidad Autónoma de Barcelona y, por tanto, su contacto con la directora de su tesis doctoral -Pilar Benejam- ha tenido múltiples repercusiones, siendo una de ellas -y no la menos importante- su marcada preocupación por la naturaleza del conocimiento de la DCS, para, así, poder fundamentar estrategias encaminadas hacia la mejora de la formación de los futuros profesores, tarea sobre la que ya Benejam hizo una temprana propuesta (1986). Y, en efecto, el contenido del PD redactado por J. Pagés refleja con claridad dicha influencia. Sin que tengamos que repetir su estruc-

13 De las que se dice en una nota que «[...] son a la Didáctica de las Ciencias Sociales lo que las de la naturaleza son a las ingenierías. Podemos de este modo encontrar ciertas similitud entre ambos campos» (9).

14 Tienen que ver con la particularidad del objeto de estudio: inevitabilidad, provisionalidad, relatividad y actualidad; además, reflejarían «[...] el carácter paradójico de la Didáctica de las Ciencias Sociales [...]» (11); siendo consciente de ellos, los investigadores adoptarían en menor medida posturas extremas.

15 Se menciona aquí lo siguiente: el escaso desarrollo alcanzado por métodos y técnicas de investigación elaboradas desde la DCS o adaptadas para este campo; la poca importancia que se ha otorgado hasta el momento a la epistemología de las ciencias a enseñar; y el negativo efecto de algunas ideologías que pervierten, en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio.

16 Las páginas siguientes se dedican a comentar los rasgos básicos de la producción española, proponiéndose también cinco campos de investigación para la DCS. Los interesados por una versión muy reciente de este asunto en la que se mantiene la línea básica argumental pueden consultar Prats (2002b).

tura, conviene indicar que lo relacionado con este tema se incluye a caballo entre dos capítulos: el tercero y el cuarto.¹⁷

Los referentes intelectuales de una propuesta específica para el quehacer profesional. Dejando de lado estas reflexiones genéricas de carácter introductorio, uno se pregunta cómo podría reflejar de modo escueto la argumentación de este colega. Dada la complejidad del tema, la labor es ardua; sin embargo, convendría señalar de entrada una interrogante básica: ¿de dónde le viene a J. Pagés esta preocupación? Y ¿cuál es la procedencia de los primeros discursos utilizados para reflexionar sobre la naturaleza de la DCS?

A partir de lo dicho al comienzo de este apartado, el lector habrá adivinado ya nuestra respuesta: de las reflexiones que se han realizado en el campo de las *ciencias de la educación*. Como puede verse en el capítulo 331 de su PD (Pagés, 1995a, 92-94), y ajustando algo más el área de procedencia, le preocupan especial-

mente algunas de las propuestas realizadas en la didáctica general y en la sociología de la educación. ¿Cuáles? Evidentemente, todo lo relacionado con una *especificidad de la tarea de enseñar* que se entiende desde la perspectiva de una sociología crítica que ha reflexionado sobre el carácter social del saber.¹⁸

Coherentemente con lo expuesto, Pagés señala la importancia del pensamiento de L. S. Shulman y pone de relieve cómo el conjunto de su aportación ha valido para acercar a los didactas generales y especiales, ya que, al hilo de sus intentos por definir los aspectos constitutivos de los saberes específicos didáctico-disciplinarios o *conocimiento profesional de los profesores*, se hace mucho más sencillo «[...] facilitar la colaboración entre didactas generales y didactas especiales».¹⁹ Esta búsqueda de confluencias ha de animar, según él, los esfuerzos que se hagan en ambos campos, criticando puntos de vista incluidos en «[...] algunas aportaciones interesadas [...]» (93) como los defendidos en Santiago de Compos-

17 Debido a nuestro especial interés en el tema, centraremos la atención en las argumentaciones incluidas en los tres primeros apartados del capítulo tercero y también en las ideas manejadas en el epígrafe tercero del capítulo cuarto. Los interesados por el contexto de este asunto pueden leer el editorial publicado por el Consejo de Redacción en el No. 2 del *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales* (Consejo de Redacción, 1996, pp. 3-5); justamente en su primera página -la No. 3- se dice que si bien no fueron los únicos que se dedicaron a ello, ya que a «[...] la luz de la reforma del sistema educativo, y del currículum, han surgido otras plataformas de profesores, en especial en secundaria; [...] Sin embargo, la formación inicial del profesorado y los problemas de la *construcción de una teoría de la Didáctica de las ciencias sociales* han sido preocupaciones fundamentales de nuestra Asociación [...]» (res. AL), en los siete simposios que se habían celebrado hasta el de Salamanca. Justamente cuando se redactan estas líneas acabamos de echar un vistazo al avance del XIV Simposio que se celebrará en el mes de abril de 2003 en la ciudad de Cuenca.

18 Aunque también se mencionan globalmente aspectos referidos al *currícula*, de la didáctica general se fija en sus aportaciones al paradigma del pensamiento del profesor. La orientación sociocrítica que se escoge puede desprenderse a partir de los autores que se citan: M. W. Apple, H. A. Giroux, T. S. Popkewitz y M. Fernández Enguita. Lo expuesto en esta parte de su PD es la plasmación concreta de ideas más amplias incluidas en el apartado 2.1; precisamente aquí, siguiendo a un estudioso por cuyas ideas siente gran aprecio -A. I. Pérez Gómez- se indica claramente que su «[...] concepción del currículum y de las relaciones entre su diseño y su desarrollo se insertan dentro de la concepción educativa [...] [definida como] perspectiva ética» (1995,16). Puesto que es de interés para la problemática que ahora nos ocupa quizá, convenga releer la caracterización que hace Pérez Gómez (1993,32-33 y 46-50) sobre varios enfoques curriculares y sus implicaciones para la formación del profesorado: especialmente lo relativo a la aproximación "técnica o de mercado social" y al "pensamiento práctico reflexivo".

19 Nuestro autor maneja dos aportaciones de L. S. Shulman aparecidas en 1987 y 1993. De todos modos, solamente se comenta ligerísimamente el contenido de su discurso, tanto aquí como más adelante, en la página 206.

tela por alguien con experiencia en estos temas (Marcelo, 1993).²⁰ La fundamentación de la DCS en el marco de *epistemologías de carácter sociocrítico* derivaría de las tesis defendidas por Popkewitz y Maurice (1991) en una importante contribución recogida en el *Handbook* editado por Shaver (1991), cuyo contenido es mencionado brevísimamente por Pagés (1995a, 71). El interés de esta aportación radica en que se usa la investigación sobre enseñanza de los *Social Studies* norteamericanos para poner de relieve la raíz fuertemente positivista de las explicaciones que ofrecen sobre los fenómenos sociales en el área citada.²¹ Expuestas ya sus críticas, y en un apartado titulado precisamente "Theory in an Historical Context", defienden una postura epistemológica radicalmente distinta que queda muy bien resumida en su entendimiento de la *Logic as Social Construction*.²² Finalmente, y a partir de una relectura de la teoría habermasiana sobre los intereses constitutivos del saber -con la finalidad de quitarle la relativa rigidez derivada de su triple división

en *instrumental, interpretive y critical-emancipatory-*, consideran más pertinente como finalidad básica de las investigaciones «[...] to ask to what extent these ways of knowing and communicating reflect the social circumstances under which they occur» (Popkewitz y Maurice, 1991, 36).

Hasta el momento, hemos visto y ordenado, según creemos conveniente para nuestros fines, algunos de los referentes intelectuales básicos que pueden rastrearse en las argumentaciones del estudioso que nos sirve de referencia. Descendiendo ya hacia campos más concretos, y siempre en la línea de *buscar una sólida fundamentación a un quehacer profesional específico*, estimamos oportuno resaltar el valor de una contribución presentada por Shaver (1993) en el ya varias veces citado coloquio celebrado en Santiago de Compostela. La tesis fundamental de este autor pudiera resumirse así: para la formación de los profesores de *Social Studies* son relevantes, *desde el punto de vista epistemológico*

20 Para este autor no podía delimitarse con claridad quién era el "guardián" del conocimiento didáctico del contenido, ya que su enseñanza a los futuros profesores corría a cargo de especialistas en contenidos, en didáctica general, en didácticas especiales y docentes en ejercicio. En nuestra opinión, este punto de partida es *analíticamente* razonable; si bien, claro está, las conclusiones a las que se llegue desde ahí puedan ser más o menos discutibles. Experiencia para mantener tal tesis parece no faltarle desde hace largo tiempo, puesto que un autor que nos merece respeto (Escudero, 1993, 73) emplea un trabajo suyo de 1989 -*Introducción a la formación del profesorado*- en el que «[...] revisó una docena de propuestas sobre los contenidos del curriculum de formación de profesores, elaboradas por diversos autores de reconocido prestigio en este campo». Por otro lado, conviene señalar que Marcelo (1993, 168), en un epígrafe más amplio dedicado a presentar los rasgos básicos de la investigación sobre el tipo de contenido citado en diferentes disciplinas, señala algunos aspectos de estudios norteamericanos y españoles en el campo de las ciencias sociales.

21 Como rasgos básicos, Popkewitz y Maurice citan cuatro: la búsqueda de *Essential Truths*, ya que si bien -al menos en Estados Unidos- sería difícil «[...] to find a social studies researcher who would publicly declare that research identifies essential laws about teaching or learning. The language of theory in educational research, however, seems to support such a belief»; la realización de investigaciones que poseen una fuerte carga descriptiva -*Atheoretical Descriptions*-; el uso intercambiable de dos contextos muy diferentes en toda producción de conocimiento: *Justification and Discovery*; y un modo peculiar de estructurar internamente la redacción de trabajos científicos, separando en las proposiciones los aspectos descriptivos de los explicativos e interpretativos (1991, 28-31).

22 «[...] We focus [nos dicen al respecto] upon the ways that statements are made plausible in socially and materially changing worlds. To emphasize the social context in which general rules and standards of theoretical reasoning are presumed, the term *logic* is used as a social-historical category [...]» (Popkewitz y Maurice, 1991, 32). Realizando después, en una línea goodsoniana, atinadas consideraciones sobre cómo se ha entendido a lo largo de la historia el término *profesionalización* por parte de los investigadores que se han ocupado de la formación de los docentes en *Social Studies*.

dos clases de conocimiento: el *content knowledge*²³ y otro que nos proporciona explicaciones sobre cómo aprende la gente; aspectos estos últimos que en «[...] recent years, epistemology has also come to be used [...] with the term *constructivism* signifying learning as an active process that occurs as each person constructs his or own portrayal of reality» (297). Tras esta cita, el lector entenderá la razón por la que hemos prestado atención a las ideas de J. E. Shaver al ser una orientación compartida por Pagés (1995a, 71) -que nuevamente cita de pasada la ponencia- y presente, también, en las propuestas presentadas por Benejam (1991, 1991a, 1992b, 1993a, 1996b) y Maestro (1993).

A partir de lo dicho hasta el momento, no extrañará en absoluto a los lectores que Pagés (1995a, 54) considere a la DCS como un campo de conocimiento que, pese a sus conexiones, ha de diferenciarse claramente de sus referentes científicos. Conviene, pues, «[...] distinguir la didáctica de las ciencias sociales de la enseñanza de las ciencias sociales, aunque, sin duda, una no tendría sentido sin la otra» (54). Al ser consciente de la variedad de problemas que acontecen en el aula, y a los que la DCS ha de dar respuesta, nuestro autor la concibe como «[...] una disciplina-puen-

te, una disciplina-encrucijada [...]» (56) al suministrar, como vimos en el apartado anterior, un tipo de conocimiento a caballo entre varias dimensiones o categorías. Más que una *Fachdidaktik*, como parece ser el caso de Prats (1996, 7-8), J. Pagés entiende a la DCS como una *spezielle Didaktik*, cuyo primer acento procede del ámbito científico-educacional. La particularidad del conocimiento producido por la DCS no le vendría tanto -pese a su importancia- de la variedad de aspectos abarcados por su objeto de estudio, como de la integración compleja de los mismos en un «[...] sistema didáctico, que ha crecido, se ha amparado y ha evolucionado -como en el caso de otras didácticas específicas- dentro de las concepciones curriculares dominantes en cada momento histórico» (1995a, 56).

Llegado un momento, J. Pagés debía exteriorizar su opinión respecto al *estatus de la DCS*, discusión que debe realizarse dentro del marco de las DE. Ya expusimos con anterioridad el carácter de "hermana pobre" de la DCS con respecto a otras como las de las ciencias matemáticas o las de la lengua. Fese a que no es nuestra intención detenernos en resumir las ideas de las investigaciones que maneja -francesas, italianas y españolas-,²⁴ si debemos indi-

23 Aunque no podamos detenernos en ello, deseamos indicar que J. R. Shaver muestra el papel que desempeña el conocimiento epistemológico de la materia, utilizando como ejemplo casos concretos de profesores que enseñan historia. Los toma de un trabajo -por aquel entonces inédito- firmado por S. S. Wineburg y S. M. Wilson: "Subject-Matter Knowledge in the Teaching of History" (1991). Al analizar los diversos "estilos docentes", J. E. Shaver incluye aquí varios aspectos que deben tenerse en cuenta por su potencialidad explicativa. Entre ellos destacamos dos: *Disciplinan/impacts* -o cómo se entiende la naturaleza del conocimiento disciplinario- y los *Inquiry Paradigms* o marcos teóricos que se acepten para llevar a cabo la investigación: el *Postpositivism*, la *Critical Theory* y, a modo de síntesis como se indica en la página 301, los *Constructivists*. Una vez consultado, vemos cómo en este largo artículo Wineburg y Wilson (1991) ponen de relieve la influencia del pensamiento de L. S. Shulman en las investigaciones que se están llevando a cabo en Norteamérica sobre la enseñanza de la Historia o de los *Social Studies*.

24 Una de Bronckart (1989), en el campo de la lengua; tres aportaciones divulgativas de Develay (1991a, 1991b, 1995) sobre la especificidad del conocimiento didáctico-disciplinario; y otra de Aliberas, Gutiérrez e Izquierdo (1989) referida a la Didáctica de las ciencias naturales. Como punto de partida, son de interés dos de las reflexiones que toma J. Pagés del pedagogo Michel Develay: la llamada de atención sobre la necesidad de entender los contenidos escolares como resultado de ese doble proceso de "axiologización y didactización" y, junto a ello, su reciente proposición para que las DE se articulen alrededor de una reflexión epistemológica sobre los saberes escolares que tiene dos vertientes referidas a lo siguiente: a) "le questionnement historique-sociologique", que «[...] permet de s'interroger sur les conditions d'emergence et d'évolution des disciplines scolaires», y b) "le questionnement

car cómo en casi la totalidad de ellos se otorga a las DE el carácter de *disciplinas en construcción que poseen un campo propio de trabajo*.²⁵ De todos modos, en la raíz de su argumentación se esconde una *paradoja* de la que es consciente el propio J. Pagés: razonar la particularidad de la DCS tomando como fundamental (pero no *del todo* exclusivo) punto de apoyo bibliografía procedente de tradiciones como la gala, en la que

*[...] casi nunca aparece la expresión didáctica de las ciencias sociales [...] El carácter fuertemente disciplinar del sistema educativo francés, tanto en la enseñanza primaria como secundaria ha impuesto el uso de los conceptos de didáctica de la geografía o didáctica de la historia [...] (Pagés, 1995a, Ó4).*²⁶

Pese a todo tipo de dificultades, la DCS ha ido progresando en lo que se refiere a la producción de conocimiento sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. Es verdad que en España -y en otros lugares- la evolución de la DCS está aún por hacer -o, mejor, quizá, por *hacer y rehacer-*, pero no le falta razón a J. Pagés cuando indica que nuestra dinámica «[...] es muy parecida a la [...] seguida en otros países de nuestro entorno, y está íntimamente relacionada con la propia evolución del currículum, aunque no es coincidente» (73); si bien, debe tenerse presente que autores como Prats (1996, 12-17) han

manifestado otro tipo de opiniones. Existen problemas, claro está, y Pagés menciona varios que no merece la pena exponer aquí, pero hay una tendencia general clara: la búsqueda de *otros modos de articulación y colaboración con las ciencias sociales y con la psicología*. Como ejemplo cita en la página siguiente uno muy claro:

[...] el progresivo abandono en los planes de estudio de la formación del profesorado de aquellas asignaturas denominadas Historia y su didáctica o Geografía y su didáctica, para dar paso o bien a la Didáctica de las Ciencias Sociales o bien a la didáctica de la geografía (74).

En muchos casos, y como punto de partida para el desencadenamiento de la evolución citada en la DCS, se señala la trascendencia que tuvieron varios trabajos sobre lo que ahora llamaríamos historia más o menos social del currículum. Como veremos a continuación, todo ello ha impactado en una formación del profesorado que «[...] ha seguido en gran parte las directrices y los avatares marcados por el currículum» (77).

Un modelo para la formación del profesorado apoyado en dos tradiciones con raíces diversas. Ya señalamos cómo una de las preocupaciones que ha tenido J. Pagés durante los últimos años ha estado relacionada con el desarrollo de un concepto de la DCS que, sobre

didactique", que «[...] nous avons suggéré vise à prédser la nature des disciplines scolaires en termes d'objets, de taches, de connaissances déclaratives [...], de connaissances procédurales, ainsi que de matrice disciplinaire» (Develay, 1995,26). Ejemplificándolo con el caso de la Historia, Develay indica que «[...] une matrice disciplinaire nous paraît constituée par le point de vue qui, á, un moment donné, est porté sur un contenu disciplinaire et en permet la mise en cohérence» (1991b, 26). Finalmente -por la trascendencia que todo ello tiene en Bellaterra-, conviene tener presente cómo, para Develay los «[...] savoirs scolaires se déduisent des savoirs savants á partir d'un choix de valeurs correspondant á une *éthique implicite* des programmes d'enseignement» (1991b, 12).

- 25 La propuesta de Rozada (1992a) constituiría la excepción que confirma la regla. J. Pagés siente aprecio por su colega asturiano y, atinadamente, hace referencia a varios trabajos suyos publicados con anterioridad que, desde su punto de vista, son importantes «[...] aportaciones a la construcción de una teoría de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales [...]» (64). Tras sintetizar sus argumentaciones, indica (páginas 66-68) cómo, al menos parcialmente, su contenido entraría en contradicción con la defensa de puntos de vista que enseña veremos.
- 26 Para Italia -se dice también en la nota- sucede algo parecido; idea con la que, pese a no conocer con detalle la historia de sus materias escolares, estamos de acuerdo; genéricamente, véase la panorámica bibliográfica que nos ofreció Gómez Rodríguez (1990).

todo pero no de modo exclusivo, pudiera aplicarse a *Información inicial del profesorado*. También expusimos cómo en su PD había prestado a este tema una especialísima atención, dedicándole dos largos capítulos.

Al mantener un orden lógico en nuestra exposición, lo relativo a este tema está incluido en el último apartado del capítulo cuarto (Pagés, 1995a, 202-214). En primer lugar, se presentan como propuestas varias experiencias realizadas en este campo que, en lo fundamental, proceden de Estados Unidos y -muy importante- de Francia.

Respecto al trabajo de los norteamericanos Goodman y Adler (1985) que sirve de modelo de referencia -*Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study of Perspectives*-, Pagés (1996, 104-106) acaba de comentar los rasgos básicos de esta propuesta que se ubica en el marco de la misma teoría crítica que ha sido utilizada por Palonsky (1993) en estudios de casos en los que se nota la influencia del pensamiento de L. S. Shulman. Además, mencionando la recapitulación que se ofrecía en el mismo sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, Pagés (1995a, 265) se refería al artículo citado en su PD y ponía de relieve cómo la concepción dominante durante toda esta centuria es la que correlaciona tales enseñanzas con la creación de ciudadanía.

Con ser significativas las experiencias estadounidenses, creemos que tiene mucha relevancia esa fidelidad a la bibliografía francesa, ya que se citan aportaciones de L. Marbeau, M. Clary y otros, y E Audigier. Y decimos esto

porque J. Pagés es del todo consciente de que, pese a compartir algunas ideas, la conceptualización científico-social y educativa en la que se enmarcan las aportaciones galas no se sitúa «[...] dentro de los principios de la racionalidad crítica [...]» (205; res. AL). ¿Cuál es, pues, su atractivo para los colegas de Bellaterra? La respuesta, creemos, está en el peculiar modelo que han desarrollado para la formación inicial y permanente del profesorado,²⁷ ya que se cree que el mismo no entra en fuerte contradicción con el tipo de racionalidad procedente de Estados Unidos.

Como señaló Pagés (1996, 104-105), la propuesta que se vehicula desde el parisino *Institut National de la Recherche Pédagogique* (INRP)²⁸ trata de poner en contacto con finalidades educativas esos dos tipos de epistemologías a las que se refería J. P. Shaver (1993). Y lo hace escalonadamente en tres fases: en la primera se reflexiona teóricamente sobre las representaciones que tienen los estudiantes -futuros maestros- sobre las disciplinas básicas, en nuestro caso, la geografía y la historia. A ello le sigue las prácticas en el aula. Y, finalmente, le llega el turno a la teorización sobre las prácticas, «[...] es decir, la reflexión crítica sobre lo que ha sucedido en el aula, sobre la *transposición didáctica* (TD), para a partir de ella volver a la reflexión teórica, y a una nueva práctica en otro campo conceptual» (Pagés, 1996, 105; res. AL). No hace falta ser ningún lince para saber que éste es un tema que ha preocupado muchísimo tanto a P. Benejam como a Pagés (1995a, 82-87), autor que le ha dedicado unas reflexiones en el marco de su PD: precisamente en el apartado "Teorías y conceptos de la

27 Inspirándose en las tesis que Audigier (1993) defendió en Santiago de Compostela, J. Pagés resalta que ello es así «[...] en tanto y cuando apuestan, por un lado, por convertir al que se forma en actor de su formación y, por el otro, por considerar imprescindible la reflexión epistemológica sobre contenidos y por situar la formación en el contexto donde los problemas adquieren significado: la práctica. La relación teoría-práctica es el elemento fundamental de una propuesta en la que la didáctica de las ciencias sociales es el vínculo entre los aspectos científicos y los aspectos pedagógicos de la formación del profesorado» (1995a, 205-206; res. AL).

28 Sobre su trascendencia en lo relativo al fomento de investigaciones sobre la formación inicial del profesorado, léase Pagés (1995a, 183-185). El interesado por más detalle puede consultar los breves comentarios que Audigier (1992b, 73-76) dedica a las publicaciones de este centro en unas "Orientations bibliographiques" sobre la Didáctica de la geografía.

didáctica de las ciencias sociales", del capítulo tercero, dedicado a comentar sus aspectos básicos.

Apoyándose en postulados constructivistas en lo que al aprendizaje se refiere, mediante esos procesos de transposición se *persigue convertir un saber disciplinar en conocimiento escolar*. En el caso, por ejemplo, de E Benejam se maneja como punto de partida un paradigma geográfico crítico y una cosmovisión educativa que le permite a esta catedrática seleccionar un determinado problema con doble -así se afirma- relevancia *social y disciplinar*. Seguidamente, el trabajo de aula se descompone en tres fases que ella menciona en el primer apartado del capítulo décimo de su PD: explicitación, planteamiento de un problema o tema; introducción de contenido o de modelización y confrontación; y de aplicación.

Aunque Pagés (1995a, 206) dice no conocer propuestas españolas para la formación inicial del profesorado de primaria en el campo de la DCS, señala en esta línea trabajos de Benejam (1993a) y Maestro (1993) que, conjuntamente con las aportaciones de Shaver (1993) y Audigier (1993), fueron presentados como ponencias en la "mesa" dedicada en las jornadas de Santiago de Compostela a la DCS. Junto a ellos indica otros muy distintos, como el coordinado por García Pérez (1991); y, con buenas razones, se manifiesta muy crítico con respecto a manuales recientes como el dirigido por García Ruiz (1993) o con las reflexiones hechas por García, Licerias y Plata (1993) sobre los contenidos de ciencias sociales en la formación del profesorado.²⁹

Hemos visto hasta ahora la gran preocupación de J. Pagés por fundamentar una DCS como un saber específico que pueda ser utilizado en la formación (inicial) del profesorado. Para la elaboración de un concepto de esta

materia, a partir del cual pueda defenderse su especificidad, se ha elegido un punto de partida básico: la relación teoría-práctica. Desde aquí, y de modo razonable, se defiende la existencia de un objeto de estudio que se halla situado en la intersección de los aspectos científicos -el *content knowledge*- con los pedagógicos en un sentido amplio. La conversión del conocimiento elaborado en un saber escolar se hace mediante un proceso -la TD-planificado a partir de las pautas procedentes de un *constructivismo* que se entiende ampliamente como epistemología de los aprendizajes escolares.

El interés de esta propuesta es indudable y, como veremos más adelante, ha comenzado a difundirse con fuerza en nuestro país. De todos modos, y siempre en nuestra opinión, el acople entre la fundamentación auricular genérica y la existencia de algunos "fleclos" en estas dos grandes vertientes que acabamos de citar -justamente, por venir de donde proceden y ser lo que son- origina en la alternativa procedente de Bellaterra ciertos "chirridos". Empero, antes de ocuparnos de este tema, hemos de ofrecer a los lectores el contenido de un discurso cuyo "aire" -norteño-es distinto.

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO SABER PRÁCTICO-POLÍTICO: ¿DEJAD QUE SALGAN (INFINITAS) FLORES?

Debemos señalar al comienzo de la redacción de este apartado que estamos frente a un no pequeño dilema, ya que, por lo general, a los autores traídos a colación en cualquier trabajo se les suele considerar genéricamente como "citas de autoridad" con las que se pretende reforzar el sentido de las argumentaciones que se utilicen; y, a este respecto, ha de recono-

²⁹ Del manual se dice que «[...] no considera ninguno de los descubrimientos de la investigación realizada hasta ahora y no va más allá [...] de ser un libro de texto de didáctica de las ciencias sociales al uso de los existentes hace algunos años en muchas escuelas de magisterio españolas» (Pagés, 1995a, 209).

cerse que aquí hemos dicho ya algunas cosas con respecto a la producción del colega asturiano. De todos modos, conviene recordar que, *institucionalmente*, cuando nuestro compañero tuvo la ocurrencia de presentarse a un concurso para la provisión de una plaza de profesor titular de Escuela Universitaria no logró siquiera pasar al segundo ejercicio.³⁰ Y, entonces, podrían decir algunos, ¿qué tipo de prestigio intelectual puede venir de discursos con un destino como el suyo? La interrogante es pertinente, pero -y lo hemos sopesado bien- cada persona ha de correr sus propios riesgos. De manera que, tras pensar que, al menos por aquella vez, los "juicios de valor" que se emitieron -primero racionalmente en forma de argumentos y luego como votos- por parte de la *mayoría* de los miembros de la Comisión no tenían, siempre en nuestra opinión, suficiente "valor (racional) de juicio", tomando como punto de referencia el nivel medio de las discusiones existentes por aquel entonces en torno al tema de la DCS, nos decidimos a bucear en su pensamiento pese a que ya nos había avisado hace algún tiempo sobre su «[...] tendencia personal a complicar las cosas» (Rozada, 1992b, 14).

Junto a lo expuesto, y antes de optar por la inclusión de este apartado, teníamos igualmente otra duda: ¿hasta qué punto una ya larga relación personal y académica puede ser un obstáculo para la realización de una lectura de sus ideas respecto al tema de este artículo que pueda ser de *utilidad para los lectores*? A este respecto, debemos señalar que ni la amistad ni la afinidad intelectual exigen *total coincidencia de pensamiento* sobre los múltiples problemas del conocimiento y de la vida. Afortunadamente, J. M. Rozada es de la misma opinión al señalar en el citado prólogo la

existencia entre nosotros -es decir, entre los equipos de trabajo de Oviedo y Santander-de acuerdos y discrepancias en torno a los variados temas de los que se ocupa la DCS.

LA GÉNESIS DE LAS PREOCUPACIONES
FORMATIVAS ROZADIANAS: DE UNA
DIDÁCTICA ESPECIAL AL CURRÍCULO

Desde su inclusión en el Consejo de Redacción de la Serie *Geografía y Sociedad* (Schultze, 1981) hasta la actualidad han pasado más de dos décadas. No se trata ahora de comentar siquiera rápidamente lo acontecido, pues lo hicimos en Luis y Guijarro (1992,21-22); pero, de alguna manera es necesario trazar un par de líneas básicas que nos sirvan para entender más adelante las ideas de J. M. Rozada (1992a) en torno a la DCS.

Las primeras inquietudes por la Didáctica de la geografía (DG) le vinieron de la mano de Francisco Quirós Linares, catedrático que se encargó de la dirección de una muy sugeridora tesina de licenciatura defendida en el año 1979 y cuyos puntos de vista puede conocer el lector tanto directamente (Rozada, 1980,1983), como en la reseña que realizaron Luis y Guijarro (1992, 232-233). Coherentemente con la época -y él mismo lo ha referido en varias de sus aportaciones- en estos primeros trabajos partía de entendimientos más o menos reduccionistas que, paulatinamente, fueron puliéndose con la adquisición de tintes educacionales (Luis y Rozada, 1986).

Respecto a esta última cuestión, ha de señalarse con claridad que, al menos en el campo de la DCS, José María Rozada -ejerciendo nuevamente como maestro desde hace cuatro años- es una de las personas que -véase su sugerente libro *Formarse como profesor* (Ro-

³⁰ La obtención de un empleo como funcionario se obtiene en España mediante el correspondiente concurso público. Debido a la existencia de una ya larga amistad profesional y personal, tuvimos acceso en su momento a una memoria inédita presentada por Rozada (1993) para concursar a una plaza de Profesor Titular de Escuela Universitaria en la Universidad de Oviedo (Asturias). Escuetamente, y puesto que opino que en ocasiones ciertos suspensos honran, deseo hacer constar aquí que dicha plaza, a la que se presentaron además otras dos personas, quedó desierta al no superar ninguno de los tres aspirantes el primer ejercicio de las pruebas.

zada, 1997)- más se ha preocupado por *dar racionalidad a la reflexión sobre la praxis cotidiana de los docentes de DCS*, desde perspectivas claramente sociocríticas, si bien en los comienzos teñidas con resabios (restringidamente) tecnicistas. Lo dicho podría demostrarse haciendo referencia a variadas aportaciones, pero la naturaleza de este trabajo origina que mencionemos únicamente tres: un breve artículo (Rozada, 1985a) incluido en una publicación educativa regional muy interesante, *Escuela Asturiana*, en donde ya se muestra nuestro autor como un "militante-racionalista" en el campo de la docencia que reivindica la necesidad de pertrecharse con un modelo didáctico (Rozada, 1985b), entendido como construcción que facilite el acercamiento entre la teoría y la práctica (Rozada, 1985c), y su significativa contribución (Rozada, 1989), incluida en un libro colectivo no por casualidad prologado por W Carr, en la que se van articulando internamente los elementos del modelo citado dentro de una orientación dialéctico-crítica.

En el marco de un contexto en el que se estaba gestando una nueva reforma educativa en España, todo lo dicho con anterioridad originó que José María Rozada desarrollara una intensa actividad individual o conjuntamente con los colegas que redactaron la obra que acabamos de citar con un título muy significativo *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, puesto que, en nuestra opinión, sintetiza con claridad la *línea de trabajo básica* a la que ha prestado atención desde hace largo tiempo, tal y como pudiera demostrarse leyendo trabajos aparecidos desde 1984 en *Andecha Pedagógica*, *Escuela Asturiana*, *Cuadernos de Pedagogía* o el estimulante *Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*.

Durante los últimos años de la década del ochenta se produjo un animado debate en torno al Diseño curricular Base (DCB) y Rozada (1990a) tomó posiciones, individualmente o con otros colegas, en una línea de coherencia con su *trayectoria global*. De todos mo-

dos, conviene tener presente los cambios producidos por estas fechas en su ámbito laboral, puesto que los mismos originaron su presencia tanto en un Centro de Profesores como en la Facultad de Educación. Aquí, y esto no es baladí, ha de ocuparse del vasto campo de la didáctica, lo cual incidirá en el *tipo de mirada* que, desde la didáctica general o teoría curricular, dirigirá hacia la DCS.

Siempre es complicado indicar una fecha para justificar un *cierto cambio de tono en un discurso cuyos hilos básicos son muy antiguos*, aunque en este caso creemos que podemos señalar el año 1991 como un cierto hito en la trayectoria rozadiana. Ello se debe a la publicación de un trabajo que, si bien era más antiguo -como puede comprobarse en la larga reseña que le hicimos en Luis y Guijarro (1992, 233-236)-, lo cierto es que (Rozada, 1991b) comenzó a difundirse cuando se incluyó en un número doble de esa publicación editada por los Centros de Profesores de Oviedo y del Nalón a la que ya hemos hecho mención. Dejando de lado lo concreto de sus argumentaciones, lo interesante es tener en cuenta que su discurso trataba de suministrar a *cada docente* una herramienta teórica con la que, como se dice en los inicios, pueda «[...] en un momento determinado de su desarrollo profesional [...]» abordar la enseñanza de las ciencias sociales. Y en esa misma línea de dotar a los enseñantes de *conciencia teórica* con la que poder enfrentarse a los problemas de una *práctica*, hay que situar un trabajo (Rozada, 1991a) publicado en *Signos*, en donde se afina su planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza, de modo que le sea útil para emplearlo en proyectos más ambiciosos de cara al desarrollo de estrategias encaminadas hacia la formación del profesorado en la DCS. Aquí, desprendido ya de esos "resabios" tecnicistas a los que nos referíamos hace escasas líneas, nuestro autor avanzó un esquema que le será de utilidad en el futuro para diferenciar externa e internamente los enfoques curriculares; junto a ello, y no menos significativo, realizó diversas consideraciones sobre cómo

entendía los conceptos *crítica teórica* y *crítica práctica*, tratando de huir, al fusionarlas, tanto del idealismo como del activismo educativo. Además, como pautas para un trabajo futuro en la enseñanza dentro de su orientación, se propusieron tres -la reflexión, la ilustración y la acción- entendidas como condiciones necesarias que posibilitan una mejor comprensión práctico-política del contexto bajo el que se lleva a cabo la enseñanza de las ciencias sociales.

LA DCS Y SU (INDISCIPLINADO) CONOCIMIENTO DE NATURALEZA ÉTICA Y POLÍTICA: "CRÓNICA DE UNA PROPUESTA (YA) ANUNCIADA"

Como se comprenderá, el interés de exponer brevemente la génesis del núcleo básico de las preocupaciones de José María Rozada tenía solamente una finalidad: enmarcar mejor la presentación de ideas con respecto a nuestro tema, que ya fueron difundidas a través del artículo publicado en *Aula de Innovación Educativa*. Además, nos decidimos a actuar de esta manera debido, en lo fundamental, al relativo desconocimiento que se tiene del conjunto de su pensamiento, pues, si bien es verdad que no es raro encontrarse con obras en las que se citan algunos de sus trabajos, no lo es menos que ello se hace de modo descon-textualizado, existiendo el peligro real de que se *desaproveche en el campo de la DCS el gran potencial analítico de sus enfoques*.

Es probable que a estas alturas algunos lectores se pregunten ¿qué demonios se incluye en Rozada (1992a)? ¿Por qué no lo expone ya de una vez? Dicho muy brevemente, nuestro colega procede así: primero, señala la oportunidad de la reflexión, pues, debido a la peculiar situación originada por la reforma educativa española, «[...] realmente, ésta parece la hora de las didácticas especiales». A continuación toma como punto de partida el contenido del capítulo sexto de un famoso libro de Toulmin (1977), aparecido cinco años antes, en donde se discute sobre la diversidad de

"empresas racionales" que han puesto en marcha los seres humanos a lo largo de su historia. Dentro del marco de su modelo interpretativo, tales tareas se transforman *racionalmente* en una disciplina si se cumplen los siguientes requisitos: a) aceptación de «[...] un conjunto de ideales sobre el que existe suficiente acuerdo [...]»; b) elaboración de un «[...] repertorio aislable y autodefinitorio de procedimientos [...]» que c) han de poder ser modificados a lo largo del tiempo para que se aborden «[...] los problemas que plantea la incompleta realización de esos ideales disciplinarios». La conversión en "disciplina" del conjunto de conceptos o procedimientos que se consideren representativos de cualquier empresa racional no se debe de ninguna manera a que de las metas compartidas puedan derivarse internamente lo que S. Toulmin denomina *pautas de "verdad"*, sino a que «[...] los ideales disciplinarios determinan una dirección acordada al cambio conceptual y de procedimientos, y, por ende, a los criterios para seleccionar variantes aceptadas» (Rozada, 1992a, 5). Precisamente, este es el tercer aspecto que elige Rozada al indicar, siguiendo al mencionado filósofo de la ciencia, cómo «[...] la evolución histórica de una disciplina se lleva a cabo mediante un proceso de innovación y selección de los conceptos y procedimientos que responde a unos objetivos disciplinarios compartidos». Como cuarta cuestión, comenta el tipo de "disciplinas" con las que trabaja S. Toulmin - "compactas", "difusas", "posibles" «[...] y empresas racionales "no disciplinables", en función del grado de respuesta a las exigencias planteadas por su modelo». Finalmente, y a pesar de reconocer explícitamente que no aborda todas las vertientes de un asunto que es muy complejo, pretende emplear este esquema con una meta clara: «[...] ver lo que se puede decir de la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina» (5).

Equipado con esta malla genérica, nuestro colega recapitula lo acontecido en el ámbito

de la DCS, fijándose justamente en los elementos internos del modelo toulminiano. El resultado final de su análisis es bien conocido y lo hemos avanzado ya al comentar la opinión que le merecieron a Pagés (1995a): todo lo relacionado con la DCS sería un tema "indisciplinado"; además, y para más *inri*, no habría ninguna clase de esperanza de que las cosas puedan cambiar en el futuro. ¿Por qué? Sencillamente, debido a la peculiaridad de las actividades de enseñanza que son el objeto de la materia citada: su carácter práctico y la naturaleza política del *currículo* impiden que se produzca siquiera la condición necesaria para que, como empresa racional, la DCS pueda iniciar su andadura por el camino que conduciría hacia su conversión en una "disciplina", al disenterse por razones muy profundas en la definición de las metas perseguidas; discrepancias que, sigue diciendo nuestro autor, por si fuera poco dificultan en gran medida la consolidación de un «[...] colectivo profesional de didactas de las Ciencias Sociales [...]» (Rozada, 1992a, 5).

Un repaso a lo acontecido en lo que ahora denominamos *fuentes curriculares* le lleva a afirmar que las variaciones conceptuales y procedimentales que se han producido en ellas han tenido por diversas razones enormes dificultades para implantarse en el aula. Es cierto que no se puede defender la inexistencia de modificaciones paradigmáticas -muy significativas, nos dice, en la psicología y no pequeñas en geografía e historia-, pero la naturaleza específica de los conocimientos científico-sociales y las condiciones institucionales ofrecen enormes resistencias a que, en la clase, se acepten como "invariantes pedagógicas" algo más que los clásicos principios defendidos ya hace tiempo por la Escuela Nueva.

Hemos visto hasta ahora el escaso funcionamiento de los mecanismos de variación conceptual y procedimental en la DCS, y ya se sabe la trascendencia que esto tiene respecto a la constitución y dinámica evolutiva de cual-

quier "disciplina"; pero es que, junto a ello, nuestro colega asturiano opina que falla igualmente un tercer elemento. Ya que los mecanismos de selección no sólo habrían funcionado con dificultad, sino que «[...] incluso se puede poner en duda su existencia» (Rozada, 1992a, 8). Y aduce como ejemplos una larga nómina de autores -incluidos P Benejam y J. Pagés-, para señalar la dificultad de escoger criterios compartidos que permitan seleccionar algunas de las múltiples variaciones propuestas. Ante la evidencia, y tras reconocer la imposibilidad de diferenciar en torno a aspectos concretos cuestiones técnico-didácticas y otras sociopolíticas, su conclusión es diáfana: como actividad, la DCS «[...] no puede ser considerada ni como una disciplina científica, ni como una tecnología, sino que se trata de una "no-disciplina", es decir, de una empresa racional que será de orden ético y socio-político» (8).

La (indisciplinada) DCS como apuesta de futuro. Un artículo como el que glosamos, escrito por alguien de un talante racional como José María Rozada, no podía acabar de este modo tan desesperanzados. Por ello, y en un epígrafe final cuyo encabezamiento tiene resonancia leninista -"¿Qué hacer?"-, se nos dicen tres cosas:

- a) No parece procedente abandonar la didáctica y enseñar cada uno lo que le venga en gana. Y, de hecho, citando a Rozada (1991b), se defiende la necesidad de que, ya equipados con un (buen) método, el profesorado participe en este campo; ahora bien, ello ha de hacerse «[...] sin desvirtuar su [es decir, tal y como él cree que deben de ser las cosas; AL] naturaleza».
- b) Después "amonesta" a quienes -seguramente "tecnicistas restringidos" y prácticos en cualquiera de las dos versiones que él mismo acotó en Rozada (1991a)- se ocupan demasiado de la instrucción y relegan y olvidan la dimensión política del *currículo*. Y lo hace convencido de que el pecado

que cometen no es precisamente de carácter venial, al realizar propuestas para la enseñanza de la DCS

[...] como si las cuestiones a dilucidar estuvieran en el tipo de contenidos, o en su secuenciación, o en las actividades a realizar, o en cualquier otro elemento didáctico, suponiendo que esto es aislable de las diferentes concepciones del mundo, filosofías, creencias, ideologías, intereses, que constituyen la base del pluralismo de nuestra sociedad. [...] (1992a, 8).

Hay que reconocer que nuestro colega es coherente, puesto que ya hace varios años (Rozada, 1990b) postulaba la ausencia de argumentos racionales que impidieran el que cada profesor pudiera desarrollar su propio proyecto curricular. Y no seremos nosotros quienes neguemos radicalmente la existencia de tal posibilidad, especialmente si se plantea al elaborar un discurso con la única (aunque importante) finalidad de mantenerse en el "limbo" de la plataforma de pensamiento; puesto que, si bien no con todas, ahí pueden encontrarse afinidades entre varias propuestas que, luego, al hacerse más concretas a lo largo de las diferentes fases del diseño, avanzan en direcciones muy diferentes. Únicamente, y al igual que en la ponencia de Castán, Cuesta y Cuadrado (1996, 153) incluida en el libro coordinado por el Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (1996), opinamos que, al menos *ahora* y en España, la cuestión de hacia dónde conducir la reforma educativa en el

campo de la DCS no debiera hacerse, como quizá se pensaba a comienzos de la década del ochenta, a partir del enunciado con el que hemos encabezado este apartado - («¡dejemos que nazcan cien, mil o infinitas flores!»)- puesto que, políticamente -y José María Rozada lo conoce muy bien gracias a su dilatada experiencia- el problema es que, con los nuevos Decretos de Mínimos,³¹ desde la administración se transmite un mensaje («¡ya está bien de flores!») que -¿debe decirse?- ha calado en la mayoría de un gremio de enseñantes que, ante el esoterismo de mucho de lo que *les proponemos*, defiende tomar caminos de vuelta sin haber transitado previamente por el de ida, como ha sido el caso de nuestro colega cuya obra tanto apreciamos.

c) Finalmente, indica tres pautas para avanzar en la DCS: ante todo, ser consciente de las raíces que tienen nuestras diferencias, para, tras ello, tomar posiciones en un «[...] debate que no se debe intentar extinguir, sino avivar racional y democráticamente». Luego hay que analizar, en la DCS, la historia de las variaciones conceptuales y procedimentales, si bien ello ha de hacerse «[...] relacionándolas con sus presupuestos científicos, filosóficos e ideológicos, así como con el contexto de su surgimiento y lo que haya sido de ellas en el sistema escolar, y por qué» (Rozada, 1992a, 9). Para acabar, y a modo de coda, "militante-racional", la profesora o el profesor

³¹ Los interesados por conocer la orientación fuertemente conservadora de la nueva normativa desde el punto de vista didáctico pueden consultar las disposiciones siguientes: REAL DECRETO 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, Boletín Oficial del Estado (BOE), martes 16 de enero de 2001, pp. 1810-1858; y el REAL DECRETO 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato, BOE, martes 16 de enero de 2001, pp. 1858-1922. En un contexto de análisis sociocultural, los avatares de las reformas educativas españolas durante los últimos treinta años han sido analizados recientemente por Rozada (2002); véase también Romero (2001b) y las editoriales de los números 5 (2001) y 6 (2002) de *Con-Gencia Sorial*.

ha de convertirse y/o seguir a un nuevo sujeto revolucionario en el ámbito educativo -denominado ahora "agentes de innovación"- y prepararse para una larga batalla. El campo, ya se sabe, el de la DCS; la estrategia está muy clara y no se admiten siquiera tintes socialdemócratas, puesto que se trata nada más y nada menos de avanzar -¡sí!- pero moviéndose al son de una partitura que, al fin, no separa la DCS de la práctica política: hay que andar, es evidente, pero no en un sentido reformista

[...] para constituir una disciplina, sino todo lo contrario, para evitar una tendencia a "disciplinar" lo que pertenece al debate sociopolítico, es decir, para contrarrestar las fuerzas que tienden a restringir el pluralismo, la confrontación, el debate, y, en definitiva, la democracia, mediante la entrega a los expertos de parcelas que no pueden ser "disciplinadas".

Ha costado llegar hasta aquí, dirán los lectores, mas -de verdad- creemos que el esfuerzo ha merecido la pena. Tras este final, solamente nos queda una -y no pequeña- duda: ¿habremos perdido toda afinidad la Plataforma Asturiana de Educación Crítica y el grupo al que pertenezco, Asklepios? Y, como consecuencia de ello, ¿siguen teniendo algo en común José María Rozada y quien esto firma en relación a los múltiples problemas abordados en la DCS? La respuesta es del todo positiva; pero, para que se entienda una afirmación que también puede extenderse al "círculo de Bellaterra" y, entre otros, a colectivos agrupados en Fedicaria,³² es necesario que sigamos nuestro particular calvario pasando a otro apartado.

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES:
¿UNA DISCIPLINA "POSIBLE"? MODELOS,
RAZONES, PROFESIONES Y COMPLICACIONES

Como habrán notado los lectores, a lo largo de nuestro PD hemos usado varias veces aportaciones presentadas en unas jornadas que tuvieron lugar en Santiago de Compostela hace nueve años, cuyas actas han sido recopiladas por Montero y Vez (1993). Dejando de lado las referidas al ámbito de la DCS, junto a ponencias genéricas de tipo pedagógico se presentaron también otras sobre el resto de las DE -matemáticas, lengua, etc. -, ramas en las que, como ya señaló J. Pagés, se han producido mayores avances que en la DCS.

Algo similar ha acontecido en el campo de la Didáctica de las ciencias experimentales (DCE), habiendo aparecido en España desde hace una década contribuciones de alto interés: tanto intrínseco como en lo relativo a la extrapolación de ideas de su ámbito de referencia al nuestro. Evidentemente, en la ciudad gallega existió también otra sección dedicada a la DCE en la que Porlán (1993a) y Gil Pérez (1993) defendieron sus ponencias. Por otra parte, en el trabajo del miembro sevillano del grupo Investigación y Renovación Escolar (LRES) -véase García y Porlán (2000)- se hace referencia a un sugerido artículo firmado por Aliberas, Gutiérrez e Izquierdo (1989), en el que se utilizaron las propuestas toulmiananas para, con su esquema, tratar de definir el estatus de la DCE, obra sobre la que llamó la atención Pagés (1995a, 64) indicando cómo en ella se fundamentaban tesis muy distintas a las de José María Rozada a quien, por otro lado, le preocupaba exclusivamente el área de DCS.

³² Federación estatal de grupos de renovación de la enseñanza de las ciencias sociales que, desde su fundación en el año 1995, ofrece análisis teóricos y propuestas de acción práctica que tratan de llevar al aula los postulados de una didáctica crítica. Junto a muy diversas publicaciones realizadas por los miembros de los diferentes colectivos, la Federación edita una revista anual de la que acaba de aparecer el número seis: *Con-Ciencia Social*. Cada dos años sus integrantes se reúnen en unas jornadas de trabajo: la última -IX Encuentro- tuvo lugar en el mes de julio de 2002 en Gijón (Asturias); la próxima se celebrará en Valencia al inicio del verano del año 2004. La Federación Icaria dispone de una página web en la que pueden consultarse diversos documentos: www.fedicaria.org.

PRAGMATISMO CRÍTICO, ACADEMICISMO
COGNITIVO Y CUALIFICACIÓN PROFESIONAL

En numerosos momentos hemos puesto de relieve la preocupación que tiene J. Pagés por conceptualizar la DCS para que pueda ser usada en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales: en su totalidad y de modo más centrado en la Didáctica de la historia (DH), como ha puesto de relieve Pagés (1995a, 1995b). Desde un punto de vista genérico, la *utilidad del discurso actual*, tanto de este colega como de otros que trabajan dentro de eso que a veces hemos denominado "círculo de Bellaterra", es del todo evidente. De todo modos, y siempre moviéndonos globalmente, conviene no perder de vista tampoco que J. Pagés ha presentado muchas veces sus alternativas con ciertas (y muy conscientes) *ambigüedades*: es decir, sus formulaciones teóricas y propuestas prácticas se han elaborado "pegadas" a los destinatarios de las mismas, individuales e institucionales: en este caso, debido a su gran actividad, el grueso del profesorado de Cataluña y de otras regiones españolas, así como centros de formación inicial y/o permanente de los enseñantes.

Lo dicho podría ser avalado con multitud de referencias a pasajes de trabajos ya antiguos, pero creemos más oportuno indicar a nuestros lectores que esta manera de actuar se ha empleado igualmente en el PD que tanto hemos usado y que amablemente nos cedió su autor. *Las ventajas de ese pragmatismo son evidentes*, ya que se conecta mucho mejor con los destinatarios del discurso. Pese a ello, está igualmente claro que existen *algunos inconvenientes que no deben pasarse por alto si se desea mantener una (mínima) coherencia entre el punto de partida -el concepto de currículo-, la especificidad que se propone para la DCS y el tipo de modelo utilizado para la formación del profesorado.*

¿Una perspectiva ética sobre el currículo soportada sobre unos contenidos escolares (meramente) significativos desde la perspectiva académica?

Un sencillo vistazo a los inicios del capítulo segundo del PD firmado por J. Pagés -y a muchos de sus trabajos anteriores- pone de relieve cómo se defiende en ellos que su concepción curricular se ubica dentro de lo que, en Luis (2000,69 y ss.) y ampliamente, hemos llamado *tradiciones críticas*; en esta misma línea, recordará muy bien el lector cómo por la naturaleza que se otorga al objeto de investigación, por el entendimiento que se hace del conocimiento que se pretende construir sobre el mismo y por la función que se le atribuye con respecto a la orientación de la práctica profesional, nos encontraríamos ante una propuesta de investigación *en* y no *sobre* educación. Ello conlleva una determinada manera de abordar la formación inicial de los maestros por todos conocida, dentro de la cual la relación entre sus aspectos teóricos y prácticos se hace a través de una DCS a la que, como dijimos, se entiende como una "ciencia puente" o "encrucijada".

En la línea de esta corriente que entiende al currículo desde una *perspectiva ética* como praxis social, se atribuye a la historia como materia educativa la finalidad de ayudar a los alumnos

[...] a pensar críticament sobre els problemes del present, pot capacitar-los per fer front de manera positiva a l'allau de d'informacions i opinions que caracteritza la vida quotidiana i pot mostrar-los la necessitat d'assumir el seu protagonisme en la construcció del seu present personal y social (Pagés, 1995b, 58).

Ahora bien, dicho esto -como otras muchas cosas en esta misma dirección-, nuestro autor señala que se ubica «[...] en una posición más *posibilista y realista* que la de algunos autores y colectivos que también los defienden [...]», indicándose para sostener tal afirmación dos argumentaciones básicas: la situación en la que se encuentra la formación inicial del profesorado en España, y su convicción de que ha de predisponerse «[...] al profesorado para que asuma el cambio curricular desde una *perspectiva realista, no traumática* [...]» todo lo cual, siempre en su opinión, evitará «[...] que

se atrinchere en posiciones defensivas obsoletas tendentes a conservar y no cuestionar su propia práctica» (Pagés, 1995a, 17; res. AL).

No seremos nosotros quienes pongamos en cuestión la percepción que tiene nuestro colega J. Pagés del profesorado español y de su tendencia a reaccionar de una manera determinada ante las alternativas que se le propongan; no obstante, sí deseamos llamar la atención sobre la presencia de *incoherencias internas entre los fines que dicen perseguirse en el marco de esa orientación crítica y los medios -en el sentido de concepciones y autores que se eligen- usados para ello.*

Tal y como apuntamos en Luis (2000), si se entiende al *currículo* como una selección de la cultura, existen dos grandes posiciones que pueden utilizarse para justificar la procedencia de los contenidos escolares: a) para unos -y de fado-, el conocimiento producido por las disciplinas académicas es *intrínsecamente* valioso y, por ello, el contenido escolar ha de venir de esos campos de investigación; b) otros, sin embargo, opinan que las disciplinas académicas no pueden acotar *todo el espacio de reflexión*, tomando -en la teoría y en la práctica- dos puntos de referencia selectores: *la fuente sociológica y la epistemológica*. En este último caso, la lectura de los contenidos y de su función en la enseñanza se hace *no tanto desde la perspectiva de su relevancia disciplinar como desde su relevancia social en lo referido a desencadenar procesos formativos que conduzcan a la emancipación ciudadana.*

Lo dicho es muy importante y, como se verá más adelante, tiene enormes consecuencias en todos los ámbitos del diseño curricular en la DCS. Justamente por ello, no podemos entender cómo J. Pagés, sin realizar ningún tipo de matización, fundamenta la especificidad del campo que nos ocupa utilizando para ello las ideas procedentes de dos autores -L. S. Shulman y J. E. Shaver- en cuyas propuestas, y con total claridad -Shulman (1995)-, *la sig-*

nificación de los contenidos curriculares se entiende desde la defensa de su potencialidad epistemológica o intrínseca en el marco de una determinada estructura disciplinar.

¿Un modelo de formación del profesorado como intelectuales reconstructores de la realidad social basado, en primera instancia, en una lectura como "formas de conocimiento" de las disciplinas incluidas en la DCS? Lo que acabamos de indicar tiene gran trascendencia en lo relativo al tipo de profesor que se desea formar y los componentes internos del modelo elegido para ello. Veamos cómo procede nuestro autor.

Interesado ya desde sus inicios por desarrollar en el ámbito de una DCS su propuesta para la formación de enseñantes, J. Pagés, cargado en la mochila con esa orientación curricular crítica, se va con sus lecturas a Estados Unidos porque solamente ahí, y en el campo de los *Social Studies* encuentra investigaciones con las que «[...] comprender el que sucede a les nostres aules i pensar vies útils peí professorat que vulgui millorar la seva práctica» (Pagés, 1995b, 56). La situación de la enseñanza de la historia -el objeto de su preocupación- no es buena, sobre todo en la secundaria, pero -ya nos lo dijo en Pagés (1995a, 202 y ss.)- encuentra «[...] propuestas de investigación [...] para la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales», siendo de particular interés la línea marcada por Goodman y Adler (1985) en su ya citado "Becoming an Elementary Social Teacher".

Es evidente que al otro lado del océano no existe todo lo que buscaba, puesto que algunas piezas -y en Bellaterra esto se sabe desde hace muchos años- están en Francia. ¿Dónde? En varios sitios, pero sobre todo en el Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) de París, gracias a un *modelo de deformación* que se ha desarrollado con las aportaciones de varios estudiosos: L. Marbeau, M. Clary, F. Audigier, M. Develay, etc.

El encuentro con estas propuestas es trascendental, ya que, si bien es verdad que existen divergencias con la plataforma de pensamiento que viene de Norteamérica, a él le convencen. ¿Por qué? La razón se debe a que a partir de sus reflexiones -al igual que de las que ha hecho F. Audigier- el modelo de formación de docentes que proponen «[...] puede ser considerado próximo [...]» al estadounidense, debido a dos razones: el protagonismo concedido al alumno como actor en su proceso formativo y la importantísima consideración que se otorga dentro del mismo a la reflexión epistemológica sobre los contenidos.

Nuevamente aquí, procede curiosamente. Por un lado, es cierto que al argumentar sobre la naturaleza de la DCS había hecho mención a tres trabajos de un pedagogo que ya conoce el lector: M. Develay. Este autor defiende que hay que articular las DE en torno a la *reflexión epistemológica de los saberes escolares*, tarea compleja puesto que es consciente de su *doble dimensión* -histórico/sociológica y didáctica-. El problema radica en lo siguiente: *mientras que a nosotros nos interesa la lectura de la segunda desde ciertos supuestos educativos que proceden de la primera, a J. Pagés, por la cita que recoge en la página 64 de su PD, parece impor-*

tarle solamente la segunda. Y esto es grave, ya que en ella -como se verá luego más adelante con el caso de la historia- *leen las disciplinas escolares como si fueran "formas de conocimiento", primándose sus dimensiones proposicionales y procedimentales -sintácticas- sobre la conceptual-semántica.*³³

Justamente al hilo de las relaciones existentes entre la teoría y la práctica a la que acabamos de hacer mención, Pagés trae a colación las ideas de L. Shulman que ya conoce el lector. Nuevamente menciona la presencia de ciertos aspectos de su pensamiento que no le cuadran muy bien, puesto que sus aportaciones «[...] no emergen de la tradición crítica sino que son una consecuencia de su evolución desde la investigación positivista [...]»; pero, nos sigue diciendo, pese a ello, tampoco debe olvidarse que su concepto ofrece «[...] enormes posibilidades para formar a un profesorado más cercano a los postulados críticos que a los positivistas» (1995a, 206).

Como siempre, no negaremos este juicio de valor, puesto que del contenido de su PD no puede desprenderse nada concreto sobre las implicaciones del (muy interesante) enfoque propuesto por L. Shulman. Empero, permí-

33 Según se cita en Porlán (1993b) y en el primer título de la bibliografía manejada por Le Pellec Marcos y Álvarez (1991), M. Develay publicó con J. E. Astolfi un libro titulado significativamente *La didactique des sciences*, aparecido en la colección *Que sais-je?* de la PUF. Por ello -nos guste o no-, consideramos más coherente su alternativa, pero nos cuesta comprender cómo un autor que dice basar sus propuestas en la teoría crítica puede apoyarse en lecturas de las disciplinas científicas que dicen lo siguiente: «[...] *Le questionnement didactique que nous avons suggéré vise à préciser la nature des disciplines scolaires en termes d'objets, de tâches, de connaissances déclaratives (faits-notions, registre de conceptualisations, champ notionnel, concept intégrateur), de connaissances procédurales, ainsi de matrice disciplinaire. Cette capacité à disséquer une discipline pour en analyser les caractéristiques permet sans doute d'en apprécier les idées forcées, les notions clés que les élèves intégreront progressivement en une cohérence: celle de la discipline*» (Develay, 1995a, 26; con excepción del de las tres primeras palabras de la cita, el resto de los resaltados es nuestro). En relación con todo ello, y para el caso de la geografía, léase Benejam (1978, 1987, 1991a, 1992 y 1996a). En el contexto de propuestas para la didáctica de las ciencias y la tecnología, el pensamiento de M. Develay ha sido resumido -también en castellano- por Martinand (1994, 65-67; 1995). En otro orden de cosas, deseamos señalar que este asunto es importante, pero para conocer el fondo de las ideas galas, debieran consultarse dos aportaciones del propio Michel Develay que se citan en las notas incluidas en su artículo divulgativo "L'indispensable réflexion épistémologique" (1995a): un libro publicado en 1992, y del que ya se han hecho tres ediciones -*De l'apprentissage à l'enseignement*-, y, sobre todo, una obra colectiva dirigida por este colega: *Les disciplines scolaires: une encyclopédie pour aujourd'hui* (1995b); esta última parece muy relevante, puesto que conocidos especialistas plantean en ella reflexiones gnoseológicas sobre trece materias que se cursan actualmente en los planes de estudio del país vecino.

tásenos decir que, sin relegar en absoluto la trascendencia de sus ideas, un pedagogo tan querido a nuestro colega catalán como Pérez Gómez (1992,400-401) etiquetaba las propuestas de L. S. Shulman como una variante -la comprensiva- de la *perspectiva académica* en lo relativo a la formación del profesorado.³⁴ Es verdad que *este modelo supuso un claro avance con respecto al tradicional enfoque enciclopédico, pero debemos recordar que está muy lejos de la aproximación práctica* -cualquiera que sea la versión que escojamos de ellas, incluso la reflexiva- y, de creer al didacta malagueño -en cuya concepción se apoya el PD de J. Pagés-, *se ubicaría a años luz de los enfoques sociales reconstructivos.*

Junto a estos reparos, que son muy importantes, Escudero -en un texto que debe conocerse en Bellaterra, puesto que se presentó en Santiago de Compostela- considera de gran interés el trabajo de L. S. Shulman, pero, al estar más en la línea de D. E. Listón y K. M. Zeichner, le pone otro reparo que debiera ser

tenido en cuenta por todos aquellos que deseen orientar su PD en la línea aquí defendida:

[...] adolece [...] de un sesgo peculiar y bastante común, a saber: la reducción de la profesionalización, y por ende de los contenidos, a las relaciones "académicas" con los alumnos, obviando de este modo otras dimensiones de carácter más organizativo, social e ideológico que también contribuyen a conformar, de uno y otro modo, la construcción y el ejercicio de la profesión docente (Escudero, 1993,75; res. AL).

Debido a lo cual, y siempre en última instancia, el catedrático afincado en Murcia discrepa de tales enfoques, aduciendo un motivo digno de reflexión: *su tendencia a mermar una profesionalidad que acaba siendo reducida a meras cuestiones de procedimiento.*

Del saber científico al escolar: la transposición didáctica como proceso generador de un campo

³⁴ La pervivencia del academicismo no debe hacernos olvidar los cambios importantes que supone esta *re-lectura*. Ahora, nos dice Pérez Gómez, «[...] el conocimiento de las disciplinas, así como su transformación en conocimiento académico, base del trabajo del alumno/a, debe integrar no sólo los contenidos resultados del conocimiento histórico de la humanidad sino principalmente los *-procesos de investigación y descubrimiento* que el ser humano ha utilizado a lo largo de la historia» (1992,401; res. AL). Es justamente debido a esto por lo que interesa que el futuro enseñante conozca no solamente cuestiones relacionadas con la historia de su materia como ciencia, sino también -y de ahí, como ya vimos, la trascendencia de L. S. Shulman- ha de hacerlo con la voluntad de aprender a enseñarla. Y así, los dos ingredientes básicos de la formación de los enseñantes en el marco de este enfoque son el conocimiento de la materia que enseñe y «[...] el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas [...]» (Pérez Gómez, 1992,401). En similar dirección, pero de modo más sugeridor, Listón y Zeichner incluyen las proposiciones de L. S. Shulman dentro de los desafíos -el segundo- «[...] al predominio de las nociones convencionales de la tradición académica de reforma [...]» (1993, 37). Y, siguiendo un trabajo de 1990 publicado por S. Feiman-Nemser (1990), describen los rasgos de un caso *-Academia Learning Program-* de aplicación de esta «perspectiva psicológica cognitiva a la formación del profesorado» llevado a cabo en la *Michigan State University*, en el que se trataba de capacitar futuros docentes de matemáticas en primaria y secundaria para que comprendan «[...] los fundamentos conceptuales de la asignatura que impartirán». Cursos similares existen igualmente en la *University of Wisconsin-Madison*, con un título que consideramos muy significativo: *cognitively guided instruction*. Dentro del marco de esta línea de razonamiento, conviene no relegar la referencia crítica que -en una obra vertida al castellano- hace Goodson a «[...] la obsesión por el contenido de la disciplina [...]» (1995,75) existente en los planteamientos del norteamericano L. S. Shulman expuestos con gran claridad ante especialistas europeos en Shulman (1995). En lo relacionado con las implicaciones para la formación de docentes y la práctica de la enseñanza de ciertas asunciones implícitas del relevante programa de investigación puesto en marcha por el estudioso norteamericano, véanse las reflexiones hechas por Bromme (1995) en una obra de gran interés editada por Hopman-Riquarts (1995): *Didaktik and/or curriculum*. También, por supuesto, vienen a cuento las reflexiones hechas por Goodson (2000) en los diferentes trabajos incluidos en este libro.

específico de trabajo para la DCS. Antes de volver a conectar con el hilo argumental asturiano, hemos de ocuparnos siquiera brevemente de un aspecto fundamental de la propuesta de procedencia catalana con la que se pretende re-fundamentar la DCS: nos referimos a la TD, concepto de procedencia francesa y tomado de alternativas ofrecidas para la enseñanza de las matemáticas. Habíamos visto en el segundo apartado de este capítulo la contribución de L. S. Shulman en lo relativo a su manera de entender la profesionalidad de los docentes. Para lo que ahora nos interesa, podemos señalar que la misma descansa sobre aquella dimensión del *knowledge base* denominada *conocimiento pedagógico del contenido*; el cual, como igualmente se expuso, se situaba en la intersección de dos campos: el científico-disciplinario y el pedagógico. Ámbito de trabajo que, como señaló Bolívar (1993a) está siendo utilizado para re-fundamentar el conjunto de las DE: desde la DCE -como lo han hecho, entre otros muchos, Porlán (1993a, 1993b) y Porlán y otros (1996, 25)- hasta la DCS en la línea de las argumentaciones manejadas por Benejam (1993a) y Pagés (1995a, 82-87).

Dicho sencillamente -véase a este respecto Romero (2001a, 26-34) -, por TD se entiende el proceso mediante el que un conocimiento disciplinar relevante se convierte en conocimiento escolar enseñado y -así se espera- también aprendido por los alumnos: es pues, por volver a la obra de Y. Chevallard todo un discurso teórico-práctico sobre cómo un *savoir savant* se transforma en *savoir enseigné* mediante la realización en el aula de actividades planificadas.

Y ¿por qué es tan apreciado este término por nuestros colegas de Bellaterra? La razón es muy importante y tiene una doble vertiente: por un lado, y como señala Pagés, ello se debe a que la «[...] transposición didáctica es un fenómeno inevitable, obligatorio, que se produce en cualquier acto de enseñanza [...]» (1995a, 83), y ello sucede con independencia

del grado de conciencia que tenga el docente con respecto a su labor. Y, por otro, conviene no olvidar que justamente al realizar el conjunto de operaciones incluidas en el proceso de TD, la DCS *crea su campo específico de trabajo*. El asunto es complejo, ya que la conversión de conocimiento científico en otro ya escolar exige variadas y laboriosas tareas o "descartes" que Pagés (1995a, 84) refleja en un organigrama tomado de un trabajo de Clary-Nimes (1988).

El proceso de enseñanza y aprendizaje se presenta como un recorrido en horizontal: se parte de los saberes científicos a modo de estación de salida, y se llega a la meta final en donde constan -entendidos a modo de quinto "descarte"- las adquisiciones de los alumnos como contenidos enseñados realizados. Entre uno y otro extremo, hay otros cuatro "descartes" con las siguientes denominaciones: contenidos a enseñar previstos/saber disciplinar; contenidos a enseñar previstos/contenidos enseñados realizados; contenidos enseñados realizados/saber disciplinar y medir lo aprendido. Las propias denominaciones de esos pasos denotan con claridad esta *orientación (neo)academicista del currículo* que no se desvirtúa en absoluto por mucho que se resalten las dimensiones cognitivas del contenido desde la "epistemología" constructivista; además, *no deja de ser significativo que en el organigrama los aspectos sociales e institucionales se presenten entre el saber científico y los contenidos de enseñanza, pareciendo como si la producción del conocimiento se hiciera en un espacio sideral en el que lo referido a su génesis y desarrollo evolutivo no estuviese sujeto a las consideraciones toulminianas que indicábamos en el apartado tercero de este capítulo.*

Aunque interconectados, desde Bellaterra se ha defendido siempre la *necesidad de diferenciar los dos tipos de saberes* a los que nos estamos refiriendo. Los *constructos didácticos son específicos* y poseen varios rasgos que, toma-

dos de varias aportaciones de F. Audigier y de Le Pellec-Marcos Álvarez (1991), ha reproducido Pagés (1995a, 85).

Como dijimos, mediante los procesos de TD, el docente de DCS transforma el contenido disciplinario de referencia. Ello exige tener claro el asunto de los fines y de los contenidos que habremos de usar como medios para alcanzarlos. Pero, como señaló Benejam, de quedarse solamente aquí, al profesor le faltaría algo trascendental: «[...] saber cómo hacer la transposición didáctica que transforma el saber científico en saber para aprender [...]». La DCS se ocupa de contenidos concretos porque los cree con valor formativo desde el punto de vista de su utilidad social, pero ese conocimiento científico no puede impartirse de cualquier modo, ya que «[...] impone una lógica que la Didáctica debe respetar» al influir de modo importante sobre el conjunto de los procesos de aprendizaje. Las razones que motivan este punto de vista son muy claras, ya que «[...] las habilidades de pensamiento no son ajenas al contenido, sino que dependen de la ciencia a la que se apliquen» (1993a, 343); idea que, a modo de fedataria de lo acontecido en un encuentro entre psicólogos y didactas especiales, ya había sintetizado Benejam (1993b) en una breve reseña.³⁵

Un nuevo entendimiento para la profesionalidad del enseñante de DCS se abre paso y, con él, se vislumbra igualmente un atractivo campo propio de trabajo. ¿Qué más se puede pedir si lo dicho viene corroborado por la

doble epistemología shaveriana -referida al *contenit knowledge* y a cómo aprenden los alumnos, el constructivismo- a la que ya nos hemos referido? Si ello fuera *del todo* cierto, la situación sería magnífica. Sin embargo, como pasa casi siempre, es evidente que todavía persisten ciertas dificultades sobre las que volveremos en breve.

LAS LIMITACIONES DE UNA DCS EN CLAVE (POLÍTICAMENTE) BIEN TEMPERADA

Como recordarán nuestros lectores, y hace escasas páginas, indicábamos dos cosas: por un lado, y a pesar de las discrepancias a las que ahora nos referiremos, nuestra profunda convicción de que existen *lazos analíticos* entre la Plataforma Asturiana y quien esto escribe; junto a ello, estábamos algo preocupados no tanto por el tipo de tesis defendidas por J. María Rozada sino, y de modo especial, porque podían haberse difundido descon-textualizadas del conjunto de su pensamiento.

Precisamente, opinamos que algo de esto puede estar ya aconteciendo con la contribución de Rozada (1992a), incluida en la revista catalana *Aula de Innovación Educativa*, ya que el autor, seguramente debido a razones de espacio, recortó su inicial extensión, dejando fuera los aspectos introductorios que sí estaban claros en parte del capítulo cuarto de la obra original: su PD (Rozada, 1993, 65-77). Este proyecto es trascendental para entender no

³⁵ Menciona aquí nuestra colega un trabajo de los afamados psicólogos que ejercen en Madrid. Estando de acuerdo con la línea argumentativa básica que usa R Benejam, seguimos creyendo de utilidad la llamada de atención hecha por Gimeno sobre la necesidad de potenciar la reflexión epistemológica en la formación de los docentes, precisamente por el decisivo «[...] papel (que desempeña) en la determinación de los estilos de enseñanza [...]» (1988, 225); es cierto que en la DCS se han hecho aquí grandes avances, pero, en nuestra opinión, muchos discursos están lastrados por un sesgo psicologicista que no considera suficientemente las observaciones procedentes de Bella térra. Es verdad que ha habido acercamientos importantes -todos nos hemos leído ya el doble número 62-63 publicado en 1993 por la revista *Infancia y Aprendizaje*-, pero no lo es menos que, como veremos más adelante y al menos en nuestro país, muchas propuestas renovadoras para la DCS parecen usar el discurso psicológico para, *de modo muy directo*, fundamentar a partir de sus postulados las estrategias de enseñanza. Véanse a este respecto Coll (1993a, 1993b), Pagés (1993) y la propia Benejam (1993b).

solamente la argumentación usada en el artículo que más nos interesa, sino también para poder comprender mejor otros dos: el relacionado con la problemática de los contenidos de enseñanza (Rozada, 1994) y los más recientes dedicados a exponer un marco amplio para la formación tanto individual como institucional de los maestros (Rozada, 1996 y, sobre todo, 1997). Conviene, además, no olvidar que nuestro autor ha seguido manifestando su opinión en la revista *Signos*, con respecto a cómo debiera entenderse la crítica a la hora de explicar «[...] las múltiples aristas del fenómeno educativo [...]» (Rozada, 1995); también lo ha hecho en *Iber*, al hilo de reflexiones que sirven de entrada a la presentación de un "Manifiesto constituyente" elaborado por la Plataforma Asturiana de Educación Crítica (1995), en torno a la cual se agrupan ya muchos *combativos y competentes* colegas.

La síntesis de sus puntos de vista que ya hemos presentado y el posterior resumen de los rasgos que consideramos básicos del modelo evolutivo toulminiano, nos permiten abordar ahora con mayor claridad hasta qué punto las premisas de las que parte son válidas para sacar como *clara conclusión* que la DCS es una "no-disciplina" de orden ético y sociopolítico.

Una lectura no del todo completa de los elementos que forman parte del modelo elaborado por S. Toulmin. Si, por casualidad, cualquiera de nuestros lectores echara un vistazo a la síntesis de una tesina de licenciatura presentada en el año 1987, cuyas ideas más importantes han sido publicadas por Aliberas, Gutiérrez e Izquierdo (1989) en un artículo que puede considerarse hoy en día como un pequeño "clásico", constatará dos cosas: la perfecta comprensión del *carácter evolutivo* de los planteamientos expuestos en el libro del filósofo y, junto a ello -evidentemente, no podía ser de otro modo-, el manejo de hilos argumentales que S. Toulmin ofrece en cada una de las *tres* secciones que componen la obra: "Racionalidad y diversidad conceptual" (A); "Las

empresas racionales y su evolución" (B); "La racionalidad y la adaptación humana" (C).

Supongamos que alguien interesado por la problemática de la DCS -por ejemplo el firmante de estas líneas- descubre en un momento determinado la existencia de la aportación de Rozada (1992a) objeto de nuestro interés. Rápidamente, la lee con el mayor detenimiento posible: primero porque, como bien lo indican desde Oviedo, el tema es de actualidad; y, luego, debido a que ha seguido con atención desde hace tiempo la peripecia intelectual de ese "gran complicador" (y amigo) que es José María Rozada.

Como resultado de su tarea, hemos de decir rotundamente que el lector se queda enormemente sorprendido al constatar la *incoherencia que existe entre lo proyectado y la labor que se efectúa a continuación*. Séanos permitido indicar que no deseamos perseguir a nadie, sino *dialogar con pensamientos* que, además, proceden en este caso de un excelente profesional y compañero. Pero, dicho ello, *uno no acaba de entender cómo pueden defenderse tesis similares a la de J. M. Rozada con respecto a la naturaleza de la DCS usando fundamentalmente ideas procedentes de un modelo al que se le han quitado aspectos básicos incluidos en las dos primeras partes que no son utilizadas para nada* por Rozada (1992a, 5-6). Y decimos esto porque, si bien es verdad que nuestro colega asturiano ha empleado como «[...] instrumento la distinción establecida por Stephen Toulmin (1977) entre diferentes tipos de empresas racionales» (1992, 5), no lo es menos que lo ha hecho de modo muy especial: descon-textualizando su sentido originario, pues para entenderlo correctamente *no basta* con manejar discursos incluidos en el capítulo sexto -"La variedad de empresas racionales"-, sino que, además, ha de prestarse *también* atención a ideas que aparecen en otros lugares: la sección A específicamente conceptual, a la que se le dedica el único y muy largo capítulo; y, de modo especial para nosotros, el capítulo

cuarto del bloque B titulado precisamente "Las profesiones intelectuales: su organización y evolución".

Lo señalado es muy importante, ya que dentro de este modelo evolutivo la producción de conocimiento se considera un resultado tanto de las propuestas "lógico-interno-rationales" como de las correspondientes estrategias institucionales desarrolladas por las comunidades de científicos que intervienen de modo decisivo en la creación de saber y en lo relacionado con su sanción institucional. Sin la cual, cualquier innovación que se produzca pasa de modo sistemático a dormir el sueño de los justos durante el tiempo que se considere oportuno; es decir, y como ya lo señalaran S. Toulmin u Horacio Capel usando ejemplos muy distintos: a efectos prácticos es como si la misma no existiera.

Un manejo insuficiente de la tipología toulminiana sobre las actividades humanas como empresas racionales. Para la realización de su trabajo, Rozada (1992a, 5) utiliza el término toulminiano de "disciplina", cuyo significado ya hemos comentado, resumiéndonos la clasificación que hace de ellas el autor del libro que le sirve de referencia. *Nuevamente, debemos manifestar que este asunto es expuesto por S. Toulmin de modo mucho más complejo; y, precisamente, se hace en buena parte en el marco del capítulo manejado por J. M. Rozada.*

En un primer momento, el filósofo clasifica a las empresas racionales humanas en dos grandes bloques: las que tienen carácter científico y aquellas que no lo poseen. La diferencia fundamental entre unas y otras no radica de ninguna manera en que dentro de estas últimas no se compartan ideales, sino que se debe a la peculiar naturaleza del objetivo común que, en el caso de las primeras «[...] es de carácter

explicativo [...]»; justamente por ello, nos dice S. Toulmin, «[...] la disciplina es científica».³⁶

A continuación, y ya en el siguiente apartado, S. Toulmin distingue entre empresas humanas entendidas como actividades racionales que darán lugar a "disciplinas", definiendo la correspondiente profesión, y otras «[...] cuyos intereses y conceptos no se prestan, por naturaleza, a tal debate y mejora "disciplinados" [...]» (Toulmin, 1997, 383).

En función del *grado de madurez* que hayan alcanzado, y entendiendo como meta final la posesión de ese rango disciplinario, S. Toulmin diferencia, en la misma página que acabamos de citar, entre tres tipos de "disciplinas": compactas, difusas y posibles. Mientras que las del primer tipo cumplirían los requisitos que ya citamos en el apartado tercero, las de los dos restantes se encontrarían (potencialmente) transitando hacia dicha madurez, pero en situaciones diferentes: si las exigencias mencionadas se siguen de modo vago, estaríamos ante el caso de una disciplina que «[...] se desarrolla "difusamente" [...]». Hay también "disciplinas posibles": «[...] aquellos ámbitos que podrían, en principio, llegar a ser campos para el cultivo disciplinario, pero en los que apenas ha comenzado el efectivo desarrollo disciplinario [...]» (383; res. AL).

Vemos pues que Toulmin defiende en su trabajo la existencia de actividades no disciplinarias, a las que, como ya dijimos, su modelo evolutivo de cambio conceptual solamente es aplicable de modo parcial. El asunto es importante, y justamente por ello a lo largo del tercer apartado del capítulo sexto, S. Toulmin dedica bastantes páginas a comentar el amplio "espectro" de las mismas. Dado que lo hemos tratado con anterioridad, no vamos a reiterar aquí los cuatro grupos de actividades que Toulmin (1977,399-408) incluye en su obra;

36 Entendidas a modo de artesanías o técnicas particulares, la importancia que tienen las disciplinas no científicas se pone de relieve claramente al dedicársele el primero de los apartados del capítulo sexto (Toulmin, 1977, 369-383).

pero, al no abordarlo J. M. Rozada con claridad, sí conviene indicar que *por ningún lado se encuentra expuesto el caso de la DCS*. Únicamente al referirse a la Ética -a partir de la página 408-, el filósofo acepta incluirla dentro de las actividades "no disciplinarias", pero señala con claridad que se refiere a «[...] *la ética-como-un-todo* [...]»; además, no manifiesta demasiado pesimismo con respecto a la posibilidad de que las cosas mejoren al indicar que «[...] *no debemos desesperar de poder tratar clases particulares de problemas, al menos de una manera "casi disciplinaria"*» (409; res. AL).

De momento, nuestros lectores pueden retener una cosa: nuestro convencimiento del *carácter apresurado de las conclusiones que sacó José María Rozada, en lo referido a la consideración de la DCS como "no disciplina"*. Hasta ahora, nuestra afirmación la hemos defendido tomando como punto de referencia dos cuestiones: las características del modelo propuesto por S. Toulmin y su entendimiento de las actividades no disciplinarias. Pero, opinamos, algo muy similar acontece cuando se analiza con cierto detenimiento lo relativo a la triple clasificación -"compactas", "difusas" y "posibles"- de las empresas humanas disciplinables.

Hace unas páginas, expusimos ya brevemente los tres requisitos que han de cumplir las "disciplinas" toulminianas. Además, el autor cuya obra glosamos se ha ocupado en cierto modo de ello (Rozada, 1992a, 5-6), pero *lo ha hecho de un modo tan excesivamente genérico que perjudica seriamente su tesis principal*.

Es por todos conocido que el marco de análisis elaborado por S. Toulmin se aplica mejor al campo de las ciencias naturales, si bien él mismo expone al inicio del capítulo sexto cómo su modelo disciplinario podría usarse en otras esferas del conocimiento. Los rasgos *entrecruzados* que Toulmin (1977, 383-384) menciona son los siguientes: 1) Organización de sus actividades alrededor de y dirigidas hacia un conjunto específico y realista de idea-

les colectivos acordados; 2) Estos principios imponen determinadas exigencias a todos los que se dedican a la prosecución profesional de las actividades involucradas; 3) Las discusiones resultantes brindan ocasiones disciplinarias para la elaboración de "razones", en el contexto de argumentos justificativos cuya función es mostrar en qué medida las innovaciones en los procedimientos están a la altura de esas exigencias colectivas y, por lo tanto, mejoran el repertorio de conceptos o técnicas; 4) Para tal fin, se desarrollan los foros profesionales, en los cuales se emplean procedimientos reconocidos para "elaborar razones" dirigidas a justificar la aceptación colectiva de los nuevos procedimientos; 5) Los mismos ideales colectivos determinan los criterios de adecuación por los cuales se juzgan los argumentos aducidos en apoyo de esas innovaciones.

Precisamente por ello, y *como primer punto de partida*, la ubicación de los tipos de saber en alguno de los tres grupos citados la hace tomando como referencia cinco requisitos que son cumplidos por las disciplinas compactas y bien estructuradas. Y, con este particular -y exigente rasero- S. Toulmin analiza la situación en la que se encuentran las otras dos "disciplinas".

La particularidad de estos saberes es por todos conocida, pero lo interesante en la propuesta explicativa toulminiana es que, precisamente por ese entendimiento de las "disciplinas" como producto de dos vertientes o dimensiones entrelazadas, señala que las razones que pudieran explicar el "atraso" de las "disciplinas" "difusas" y "posibles" hay que buscarlas en dos campos: el metodológico y el institucional.

En lo que respecta al primero, José María Rozada ha puesto de manifiesto algunos de los problemas más significativos de la DCS, pero quizá ha actuado sin prestar demasiada atención a la procedencia del ámbito natural del patrón -el de las "disciplinas compactas" que

se utilizaba a la hora de medir el grado de maduración evolutiva de los otros dos tipos de "disciplinas". Hay, por tanto, dificultades en muchas áreas de conocimiento o materias si se las mide con ese metro tan exigente propuesto por S. Toulmin para las "disciplinas compactas", pero el filósofo citado no nos obliga a proceder de este modo. Y aún más, hasta nos comenta la inevitabilidad del tipo de polémicas como la mantenida aquí por quien esto firma con nuestro compañero asturiano, señalando cómo esa situación difusa o posible en la que se encontraría algún saber explicaría esa desvirtuación de los debates teóricos a la que ya hicimos mención.

Existe otro factor trascendental a la hora de explicar las debilidades del tipo de "disciplinas" que ahora nos interesan, y al que José María Rozada no ha prestado casi atención; nos referimos, claro está, al campo o *dimensión institucional del conocimiento*. En contra de lo que habitualmente se cree, éste es un *ingrediente básico y no superestructural* del modelo propuesto por S. Toulmin para explicar la evolución del conocimiento científico. Por eso, y de modo acertado, el filósofo diferencia *analíticamente* los dos componentes -metodológico e institucional- de toda "disciplina", explicando a partir de la página 392 cómo la comprensión de los objetivos, problemas y criterios de selección, en el caso de una ciencia posible, es solamente la condición necesaria -pero no suficiente- para que esas potencialidades se conviertan en realidad. Ello se debe a la ineficacia de una organización profesional incapaz de garantizar dos cosas: a) comunicación, para que puedan difundirse todo tipo de variaciones conceptuales y procedimentales; y b) autoridad que, tras la aplicación de los correspondientes mecanismos selectivos, legitime desde el punto de vista institucional las innovaciones producidas.

Un planteamiento sin considerar reflexiones hechas en otras Didácticas Especiales. Hasta el momento hemos comentado las tesis defendidas por Rozada (1992) respecto al carácter

«necesariamente "indisciplinado"» de la DCS. Pese a haber defendido otras posiciones, es evidente que somos conscientes de las particularidades que tiene la enseñanza en nuestro área de conocimiento. De todos modos, y siempre a través de la lectura de las ideas de S. Toulmin, deseamos volver a indicar que en la obra de este filósofo usada como punto de referencia *no se definen de ese modo ni al conjunto de las ciencias de la educación ni a las DE*. Que lo dicho es evidente se pone de manifiesto analizando, siquiera con brevedad, el contenido de los trabajos de Aliberas, Gutiérrez e Izquierdo (1989) y Porlán (1993a, 1993b), referidos a una DE que ha tenido un gran desarrollo durante la última década: la DCE.

Una vez sintetizados los aspectos básicos del modelo evolutivo propuesto por S. Toulmin, Aliberas, Gutiérrez e Izquierdo (1989,280-283) hicieron diversas consideraciones sobre si la DCE era una "disciplina". Sin dejar de reconocer la existencia de dificultades, no por ello pasaron por alto cómo en la DCE se dibujaban ya por aquel entonces otros «[...] patrones de racionalidad, a medida que se perfilan sus nuevos objetivos [...]». Y, en efecto, *de modo genérico y convincente*, los tres estudiosos desgranaron varias argumentaciones para defender sus puntos de vista en torno a diversos bloques de temas que, salvando las correspondientes distancias, son también válidos para la DCS.

En primer lugar -y debido a la crisis de los modelos didácticos tradicionales transmisivos, al fracaso de las propuestas eficientistas y a la necesidad de que la DCE centrara sus esfuerzos en las dificultades que tienen los alumnos en aprendizajes de enorme trascendencia para un mejor entendimiento de las condiciones en las que se desarrolla su vida cotidiana-, se pone de relieve la aparición de grandes debates centrados en torno a los problemas que aparecieron tras constatar la presencia de fracasos en la aplicación de "Proyectos para la enseñanza de las ciencias". La consecuencia

de todo ello fue la configuración de «[...] un campo de trabajo específico con sus objetivos propios y relativamente estables, una comunidad científica diferenciada y un estilo de investigación propio» (281).

En segundo lugar, y al hilo de las modificaciones que tuvieron lugar en los discursos auriculares, cambiaron de modo significativo los objetivos perseguidos por una DCE que justificaba de modo radicalmente distinto su papel formativo en la enseñanza. Además, y en lo referido a los métodos de trabajo, nuestros autores indican como tercer punto las transformaciones habidas en la metodología de trabajo con la irrupción de enfoques etnográficos. Y, por si fuera poco, se han producido igualmente cambios del todo significativos en lo relacionado a cómo se originan unos aprendizajes entendidos ahora desde la perspectiva constructivista.

Mientras que en el artículo cuyo contenido básico acabamos de glosar se entendía a la DCE como "empresa racional", en los dos firmados por Porlán (1993a, 1993b) se la define como una "disciplina emergente", utilizando argumentaciones que siguen las líneas maestras ya comentadas en los párrafos anteriores.

Al igual que lo acontecido con el conjunto de la discusión curricular, la DCE se vio afectada desde la década del sesenta por impulsos muy importantes que originaron modificaciones significativas en la manera de conceptualizarla. Bajo un epígrafe titulado precisamente "De tecnología curricular a disciplina práctica compleja", Porlán (1993b, 69) resume la labor llevada a cabo por la comunidad de cien-

tíficos en DCE, ocupada en integrar dentro de su campo transformaciones de tres tipos referidas a la epistemología de los contenidos referenciales, a la inclusión dentro de sus esquemas explicativos de las ideas de los alumnos y a la incorporación de aportaciones procedentes de otras maneras de entender la globalidad de la enseñanza, muy diferentes a las eficientistas de la década del setenta.

Desde el punto de vista del objeto de estudio, Porlán expone cómo la DCE desarrolla su labor en la intersección de tres planos: a) teórico, de carácter científico e ideológico; b) práctico, dentro del cual, y en concordancia con los postulados procedentes de los diferentes modelos didácticos, se elaboran «[...] hipótesis de intervención curricular acerca de qué conocimiento escolar es adecuado enseñar y aprender [...]» (1993a, 255-256); c) de actuación profesional, en el que se aplican las estrategias de enseñanza a partir de las consideraciones hechas en la dimensión anterior.

El contenido de estas dos aportaciones hace referencia a limitaciones y dificultades con las que se encuentra la DCE: tanto de las ubicadas en el campo metodológico como en el institucional. Con respecto a las primeras, no procede señalarlas aquí: son por todos conocidas y, además, afectan en mayor o menor medida al conjunto de las DE.³⁷ En lo referido a las segundas, en las tres aportaciones mencionadas se señalan las peculiaridades de "La profesión de profesor de ciencias" (Aliberas, Gutiérrez e Izquierdo, 1989, 282-283), haciéndose mención a las insuficiencias del modelo de formación inicial y a «[...] la falta de tradición en el trabajo científico que presenta esta comunidad incipiente» (Porlán,

³⁷ Genéricamente, Porlán (1993b, 69) señala la necesidad de consolidar un marco teórico de referencia. Dentro del mismo habría que prestar atención a tres dimensiones: *epistemológica* -ahondando en las reflexiones sobre la teoría del conocimiento escolar-; *didáctica* -establecimiento de una teoría sistémica de los contextos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados-; y *sociopolítica* -utilizando la teoría crítica para explicar las relaciones existentes entre la ciencia, la tecnología, la escuela y la sociedad- Postulados que, como se sabe, se están llevando a la práctica en el ámbito de la DCS por colegas -como F.F. García, E.J. Merchán, etc.-, que forman parte del grupo IRES.

1993b, 69). Según dicho estudioso, habría que *modificar con urgencia la estructura profesional de la disciplina*, posibilitando una mayor y mejor articulación entre los diferentes niveles de enseñanza. Y, además, hacerlo en un sentido que elimine o al menos aminore algo que considera como uno de los impedimentos básicos del desarrollo disciplinar: «la ausencia de estructuras estables, y con experiencia, que den soporte y continuidad a las diferentes líneas de investigación [...]».

Se podrá compartir o no totalmente esta línea de razonamiento, pero creemos que ningún especialista en DE puede poner en duda lo atinado de las argumentaciones. Es cierto que se han hecho desde una peculiar DE; sin embargo, no lo es menos que los aspectos básicos de su enfoque tienen validez para la DCS, *aunque este área de conocimiento tenga menor madurez*. A pesar de ser muy conscientes de las distintas situaciones en las que se encuentran actualmente la DCE y la DCS, creemos poder extrapolar a nuestro campo una idea defendida por Aliberas, Gutiérrez e Izquierdo (1989, 283; res. AL) para la DCE: *también en la DCS existen actualmente algunos de los factores intelectuales que se exigen como requisitos para que puedan producirse cambios conceptuales y profesionales; ahora bien, y con mucha más fuerza que en el ámbito de la DCE -puesto que no olvidamos las insuficiencias- sigue siendo ahora más necesario que nunca «[...] que los elementos sociales puedan jugar su papel específico y decisivo».*

RAZONES, PROFESIONES Y ATEMPERACIONES: LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO DISCIPLINA "POSIBLE"

Al inicio de los apartados segundo y cuarto dedicamos nuestra atención a comentar la alternativa española más importante en lo que

respecta a la reformulación de nuestro área de conocimiento.

RAZONES Y PROFESIONES: DEBILIDADES METODOLÓGICAS Y FORTALEZA INSTITUCIONAL DEL ENFOQUE PRAGMÁTICO-CRÍTICO PARA LA DCS

Hecha por colegas que desarrollan su labor en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), los orígenes de la misma son antiguos y se apoyan en primera instancia en aportaciones -por todos conocidas- de E Benejam desde -digamos- mediados de la década del ochenta. Como punto de referencia para la realización de nuestras reflexiones escogimos el PD de Pagés (1995a) debido fundamentalmente a dos razones: la conexión de su pensamiento con el de la geógrafa que acabamos de citar y sus esfuerzos por encontrar un concepto de DCS con el que, en un momento de reformas como el actual, permita ofertar una nueva alternativa para la preparación de enseñantes.

Enfoque curricular y modelo elegido para la formación del profesorado: ¿un matrimonio de conveniencia? Preocupados en Bella terra por lo último que acabamos de indicar, y a la búsqueda de una fundamentación propia para la DCS, el discurso de J. Pagés parte en primer lugar de un entendimiento crítico del *currículo* -esa perspectiva ética a la que ya hicimos mención- y considera a la DCS como una disciplina "puente" o "encrucijada", cuya especificidad -puesto que una cosa es la enseñanza de las ciencias sociales y otra muy distinta la DCS- le viene dada por el manejo en su campo de los variados aspectos que ha de abordar para integrarlos en la globalidad de un sistema didáctico. Dentro del conjunto de su pensamiento, desempeña un importante papel el significado que se otorga al *doble tipo de relevancia epistemológica* del conocimiento que han de dominar los profesores: el *content knowledge*, de procedencia shulmaniana -si bien aquí se siguen en lo fundamental ideas

hechas por J. E. Shaver- y aquel otro referido a cómo aprenden los alumnos usando como teoría básica los postulados constructivistas. El *estatus* que le merece la DCS -o "hermana pobre" de las DE- es el de una *disciplina en construcción*; siendo esto tan cierto que las propuestas catalanas para la DCS se hacen usando en lo fundamental bibliografía que no solamente procede de países como Francia o Italia, sino que -además- ha sido concebida inicialmente pensando en otras DE: lengua, matemáticas, ciencias naturales, tecnología, etc.

Tal y como vimos, esta preocupación por desarrollar un nuevo concepto de DCS está totalmente conectada con la necesidad de buscar alternativas a una formación -sobre todo inicial- del profesorado en línea con los postulados que acabamos de resumir. Y ello se hace mediante la propuesta de un *modelo* cuyas raíces tienen una doble procedencia: norteamericana y francesa.

De Estados Unidos -país con gran tradición en los *Social Studies*- se leen experiencias que cumplen dos requisitos: concuerdan con la ya antigua visión progresista de Bellaterra en lo relativo a la DCS y, además, se hacen en el marco de enfoques curriculares dentro de los cuales se defiende una *nueva profesionalidad* para los docentes, gracias a las reflexiones hechas por L. S. Shulman sobre el *knowledge base*.

Los estudios del INRP galo son de gran trascendencia, puesto que abordan *con una finalidad educativa* los problemas que aparecen al

conectar las dos epistemologías shaverianas en la preparación de los futuros enseñantes. Además, los tres momentos de la estrategia "parisina"³⁸ -análisis de las representaciones de los alumnos futuros maestros acerca de varios aspectos relativos a la epistemología disciplinar, TD y reflexión sobre lo acontecido en el aula con la finalidad de adquirir experiencia que pueda ser trasladada a otros contextos educativos- coinciden en lo fundamental con antiguas pautas de trabajo catalanas que no habían sido presentadas a un amplio público de un modo sistemático.

Vemos cómo, en la formación del profesorado, la relación entre sus dos dimensiones básicas -la teórica y la práctica- se hace a través de una DCS cuya tarea fundamental consiste en la producción de conocimiento sobre la problemática que se esconde tras los *procesos de TD*: el paso o conversión de un saber disciplinar en conocimiento escolar, siguiendo propuestas hechas en España por Benejam (1993a), Maestro (1993) y el de los discursos recopilados en un libro editado por un miembro del grupo LRES (García Pérez, 1991).

Formación del profesorado, neoacademicismo cognitivo y cualificación profesional. Nuestros lectores han tenido ya la oportunidad de comprobar el interés que nos merecen las propuestas procedentes de Bellaterra. De todos modos, en uno de los apartados anteriores habíamos puesto de relieve ciertos problemas de una orientación a la que, no casualmente, hemos definido como *pragmática* (sustantivo) y *crítica* (adjetivo); y decimos esto porque algunas de las dificultades del discurso elaborado

38 Véase a este respecto el trabajo de Marbeau (1990,175-178). Dentro del modelo, el primero de los momentos -el de la reflexión teórica- se descompone en tres "passages obligés" sobre la historia de la correspondiente materia -en este caso, geografía-, la epistemología disciplinar, y la preparación de «[...] un (ou des) sujet(s) d'étude dont les concepts de base et la réflexion épistémologique soient communs pour l'ensemble des formes, quels que soient obligatoirement les divers contenus factuels prévus dans des classes différentes mais tous relatifs par exemple aux villes, ou au pouvoir royal, ou à la construction de l'espace social [...]»(177). La clara orientación academicista de esta propuesta -incluso en lo relativo a las "mallas" conceptuales que se proponen-, está totalmente relacionada con el contenido de un trabajo que Clary y Nimes (1988) presentaron al tercer *Rencontre* y al que luego nos referiremos brevemente. Para todo lo relativo a esta línea renovadora de la enseñanza geográfica, véase la orientación bibliográfica suministrada por Audigier (1992b).

por J. Pagés tienen precisamente como raíz el excesivo pragmatismo con el que ha coloreado su alternativa crítica.

En primer lugar, llama poderosamente la atención la procedencia de los contenidos escolares a integrar en el currículo. Y decimos esto porque la especificidad de la DCS se fundamenta en discursos de autores como L. S. Shulman y J. E. Shaver, quienes, de modo coherente y en el marco de orientaciones academicistas de nuevo cuño, se preocupan por los contenidos a partir de la potencialidad epistemológica que les conceden en el marco de una determinada estructura disciplinar.

La atención que se ha dedicado en Bellaterra a los temas relacionados con la formación del profesorado es de todos conocida, e, igualmente, los esfuerzos hechos por fundamentar una DCS que pudiera ser utilizada en la preparación inicial de los futuros enseñantes. Pues bien, ya vimos que el trabajo de J. Pagés hay que entenderlo como continuación y desarrollo de propuestas anteriores hechas por E. Benejam. Justamente -y pasando ya a la segunda apostilla crítica- otra de las dificultades del discurso elaborado por nuestro colega radica en su pretensión de formar un do-

cente en el marco de esa orientación ética del currículo y hacerlo a través de un modelo cuyos componentes internos beben en otras tradiciones curriculares -véase a este respecto Chervel (1992) y Bromme (1995)-. En lo que a Estados Unidos se refiere, ya apuntamos cómo los ejemplos que maneja J. Pagés se insertan más bien en orientaciones práctico-reflexivas. Pero el problema más importante radica en la traslación que hace a España de los rasgos básicos del modelo elaborado gracias a estímulos procedentes del INRP, pues los supuestos del mismo no proceden de esa racionalidad crítica y, además, sesgan la reflexión sobre los contenidos escolares hacia su dimensión epistemológica, relegando a un segundo plano lo referente a su dimensión his-tórico-sociológica y relevancia social. Mientras que esta subordinación tiene coherencia desde el entendimiento que se hace en Francia de las DE y, por tanto de la DCS,³⁹ cuesta comprender cómo J. Pagés utiliza para sus propuestas de orientación crítica ideas de autores que, prácticamente, consideran a las disciplinas escolares como "formas de conocimiento"; primando en su estudio las vertientes procedimental y proposicional en detrimento de la conceptual.

En Bellaterra están (legítima y) firmemente decididos a fundamentar la particularidad de

³⁹ El análisis del trabajo ya citado de Clary y Nimes (1988) es muy interesante, pues el contenido del largo *Questionnaire d'évaluation des transpositions didactiques* -incluido en las páginas 149-161- pone de relieve con absoluta claridad su joñísima orientación disciplinar. Igualmente es útil consultar lo que pudiéramos denominar como "plantillas o mallas conceptuales de referencia" (*grille*) «[...] qui constituent la matrice notionnelle de l'ensemble [...]», ya que, como se dice en la página 148 y subrayamos nosotros, cumplen dos funciones básicas: servir de «[...] instrument de réflexion au niveau de la formation [...]» y de «[...] cadre du choix d'un sujet d'étude en classe». El original de la figura a la que nos referimos puede verse en la página 162. Hay también ejemplos que, sobre *Lespace social* y la idea clave (*notion*) de *Pouvoir*, se presentan dentro de la *grille notionnelle de référence* (páginas 175-178). En lo referido a las conexiones existentes entre la evolución de unas «géographies de référence tres nombreuses» y su epistemología escolar, conviene leer el tercer apartado de un trabajo firmado por una especialista gala muy citada desde Bellaterra (Audigier, 1991a, 36-38). Independientemente del interés que nos merezcan las proposiciones que se hacen en el país vecino sobre la DCS, conviene no olvidar dos cosas: por un lado, la firme presencia en Francia de códigos curriculares tipo *collection* sobre los que ya nos manifestamos en Luis (2000,87 y ss.); y, por el otro -véase a modo de ejemplo la panorámica ofrecida por Audigier (1992b)-, la vieja costumbre que tienen los colegas del país vecino de manejar casi con exclusividad bibliografía escrita en su idioma. Al respecto suelen traerse a colación historiadores del currículo -como A. Chervel- que son manejados desde lecturas muy parciales, si se tiene en cuenta el contenido de la globalidad de sus discursos y las academicistas propuestas que se hacen para justificar la enseñanza de la -en este caso- geografía. A este respecto pueden verse las precisiones de Chervel (1992) al enfoque transpositivo de Chevallard. Desde un punto de vista más genérico, y en lo que respecta a la historia de las disciplinas escolares, léanse Chervel (1991 y 1998).

la DCS en el campo de la formación del profesorado. Por ello, recurren igualmente al discurso elaborado por L. S. Shulmán, a pesar de ser muy conscientes de que el concepto de este autor procede de enfoques curriculares diferentes. Fiel a su pragmatismo, J. Pagés introduce otro elemento en su propuesta que no cuadra en absoluto con el modelo de profesor que dice pretender conseguir. ¿Por qué? Ello se debe, como ya dijimos, al entroncamiento del pensamiento shulmaniano con una versión -la comprensiva- de la tradición academicista. Desde el punto de vista de las formulaciones teóricas hechas por J. Pagés, es muy difícil de entender que no haya captado esta gran contradicción. Pero, si se piensa en cómo aquellos planteamientos se filtran a través de su sesgo pragmático, nos parece del todo coherente la elección de una propuesta como la que hace; si bien -ya lo dijimos, a partir de las consideraciones expuestas por Listón y Zeichner (1993, 37)- la vemos mucho más -y no es poco- como una "perspectiva psicológica cognitiva" aplicada a la formación del profesorado desde posiciones neoacademicistas que, incluso, podría desembocar en una "cognitively guided instruction" similar a los programas ya existentes en la universidad de Wisconsin-Madison.

A partir de lo que acabamos de exponer no extrañará al lector que J. Pagés no haya prestado atención a otro trascendental reparo que puede hacerse desde perspectivas sotiocríticas a las orientaciones neoacademicistas tanto en sus versiones norteamericanas como francesas: *al reducir de hecho la profesionalización y los contenidos a las relaciones "académicas" con los estudiantes -dejando de lado otras dimensiones fijadas por códigos curriculares externos reguladores de aspectos básicos de la práctica profesional, a los que prestaremos atención en el capítulo décimo de este profesional-merman, como muy bien indican directamente Escudero (1993), Bromme (1995) y tangencialmente Bolívar (1996; véase también, 1993b),*

una profesionalidad que corre el muy serio peligro de acabar focalizándose en cuestiones de procedimiento, impidiendo o dificultando la aparición de aprendizajes en el alumno que sean tanto disciplinariamente significativos como relevantes desde el punto de vista de su experiencia ciudadana.

Transposición didáctica, formalismo y neoacademicismo. Ya expusimos hace unas páginas la trascendencia que tenía la TD en la refundamentación de la DCS que se está llevando a cabo en Bellaterra desde hace varios años, conectado igualmente con las posibilidades que ofrece el discurso de L. S. Shulman a las DE para justificar, de un modo muy distinto al de antaño, la profesionalidad del enseñante. Resumido muy brevemente, por TD se entiende el proceso mediante el cual un conocimiento académico se convierte en otro escolar; o, por decirlo de modo más parecido -"chevallardiano"- al que se usa en la UAB, la TD es un discurso teórico práctico sobre la transformación del *savoir savant* en *savoir enseigné* (Audigier, Crémieux y Tutiaux-Guillon, 1994). Señalamos igualmente que Pagés (1995a, 85), tomando como punto de referencia un trabajo firmado por Clary y Nimes (1988, 162), descomponía la labor del enseñante de DCS en seis "descartes". Haciendo mención a esta aportación francesa, indica la complejidad «[...] del problema al que la transposición didáctica intenta dar respuesta [...]»; tiene, además, «[...] difícil solución por la gran cantidad de variables que inciden en ella y, en especial, por el carácter ideológico de la enseñanza de las ciencias sociales». A continuación cita a las colegas galas (al inicio de su trabajo, en la página 146) para poner de relieve cómo la naturaleza de la TD es muy diferente en función del tipo de disciplina al que nos referimos; pero, quizá porque lo considera irrelevante o debido a su pragmatismo, no se detiene en algo fundamental: es cierto que la TD fue pensada por Y. Chevallard como un

outil con el que ejercer la "vigilance épistémologique", pero desde -y suponemos que, en lo fundamental, también para- el ámbito de las matemáticas.⁴⁰

Llegados a este punto, conviene destacar otra paradoja en las propuestas que nos hacen desde Bellaterra. En primer lugar, ya vimos cómo Pagés (1995a, 64) reconoció sin ambages que se había visto obligado a refundamentar la DCS usando como apoyo ideas incluidas en la bibliografía de un país -Francia- cuyo currículo ha estado siempre totalmente centrado en torno a la estructura de las disciplinas científicas.

No obstante, el modelo de formación que ha importado la UAB lo construyó a partir de reflexio-

nes didácticas pensadas prioritariamente para la enseñanza de materias radicalmente distintas a las ciencias sociales: Y. Chevallard reflexionó desde las matemáticas a partir de un enfoque didáctico del todo formalista; en una línea similar habría que ubicar las aportaciones de S. Joshua y J. J. Dupin, aunque, junto a las matemáticas, el campo de su interés se amplía también a la DCE; y en lo referido a J. L. Marti-nand, no deja de ser curiosa la situación: en el PD de J. Pagés o en una nota incluida en la versión catalana de un trabajo de Audigier (1992a, 17),⁴¹ se le trae a colación al hablar sobre la "práctica social de referencia", citándose al respecto un libro suyo de 1986 titulado *Connaitre et transformer la matière*, pero su ámbito de reflexión no es el nuestro sino el de las

40 Lo que sí exponen con meridiana claridad nuestras colegas francesas, aunque -opinamos- no plenamente conscientes de las implicaciones que esto tiene para la DCS. Así, por ejemplo, y al comenzar en la página 164 el apartado dedicado a la *Appréciation et analyse des écarts* se vuelve sobre esta misma consideración, indicando -tras otras cuestiones que no comentamos- cómo para «[...] le didacticien d'une discipline, ce concept [el de la TD] es un *outil* [...]»; justificando su función vigilante con la misma cita de Y. Chevallard que incluyeron al inicio de su artículo. En la misma línea hay que situar las propuestas de Buffet (1992,55), quien señala precisamente las dificultades de la TD en la enseñanza geográfica; un par de páginas más adelante diferencia entre la TD y lo que denomina "transido didáctica": esta última -es decir, la transformación del saber científico en conocimiento escolar- es justamente la tarea que «[...] concerneix totalment [...]» a los profesores, pero «[...] no están formats per fer-la per qué es tracta d'un anàlisi epistemològica deis sabers. El tema de la relació entre l'epistemologia de la geografia i la seva didàctica és, per tant, fonamental». De modo poco comprensible, el traductor Lluís Ruidor no señala la fecha original del trabajo galo. En una aportación anterior, Buffet (1988, 174) definió una "pyramide didactique" organizada internamente en varios "champs", uno de los cuales era el específicamente didáctico. Aquí puede ya verse el uso del concepto chevallardiano -usando la primera edición de 1985 de su libro básico- para fundamentar una didáctica específica: la geográfica. Los interesados por una propuesta coherente para la enseñanza de la geografía española -que no compartimos- pueden consultar la antigua, y escasamente citada, ponencia de Mañero (1991). De modo sintético, los problemas planteados por un discurso que «[...] ha empezado ya a insertarse en el imaginario gremial» han sido expuestos por Romero (2001a, 26-27). Muy recientemente, y en un contexto argumentativo con escasísima fundamentación racional, puesto que se obvia todo lo escrito fuera y dentro de España, durante los últimos años algunos colegas se han referido a la transposición didáctica como una especie de mágico remedio con el que, por fin, garantizar un campo propio de trabajo a los especialistas en DCS. Sería muy sugeridor el análisis detallado de muchas de las contribuciones aparecidas en dos publicaciones -*Iber y Aula de Historia Social*- así como los postulados defendidos por González Gallego (2000,493-494; y 2002,13). Si, con infinita paciencia, el lector echara un vistazo al tipo de argumentos con los que J. Santacana critica «los intentos de disfrazar la historia» hechos por «burócratas y leguleyos ociosos, incapaces de comprender el verdadero interés del estudio del pasado [...]»(2002), la conclusión no puede ser más preocupante, ya que la curiosidad por entender el sentido de la argumentación del otro -se comparta o no- se ha substituido por la más rancia e interesada prédica.

41 No podemos señalar la fecha del original, puesto que no la indica su traductor, Antoni Dura. De todos modos, por el tipo de argumentaciones que maneja la geógrafa francesa, parece que su contenido está relacionado con el incluido en Audigier (1991a); en relación con las ideas de esta autora, véase también Audigier (1991b).

*ciencias y la técnica;*⁴² algo que, ya en castellano (Martinand, 1995), puede verse con claridad en un trabajo titulado "Objetivos y modalidades de la educación tecnológica en el umbral del siglo XXI" que, con total coherencia, se incluyó en un volumen que la revista *Perspectivas* dedicó a *La enseñanza de las ciencias*.⁴⁰

Tras lo expuesto debemos reconocer que el pujante movimiento neoademicista cognitivo que nos viene desde Cataluña como alternativa para la DCS, tiene importantes incoherencias internas, ya que, dentro del mismo, se pretenden conjugar de modo armónico aspectos que no son compatibles: una perspectiva ética del currículo y un nuevo concepto de profesio-nalidad tomado a partir de aportaciones norteamericanas que seleccionan y entienden a los contenidos desde una perspectiva reductora y fuertemente academicista. Junto a ello, y por si fuera poco, la TD, elemento fundamental a la hora de afianzar una práctica profesional que garantice tanto su rigor y coherencia interna como la especificidad de la DCS, tiene un grave inconveniente: como herramienta, procede de entendimientos formalistas de la didáctica y, por tanto, ello debilita en gran medida su potencialidad educativa en nuestro campo; a no ser, claro

está, que estemos dispuestos a defender los postulados procedentes de las clásicas corrientes academicistas: tanto en su versión tradicional como en otras modernas comprensivo-formalis-tas. Ni que decir tiene que tal opción nos parece totalmente legítima. El camino de la discusión intelectual en el marco del debate académico queda expedito; la polémica, (quizá) servida.

Argumentos racionales y propuestas (más o menos) institucionales: crítica y evolución del conocimiento en DCS. En un trabajo traducido al catalán, Audigier consideraba que la DG «[...] és de moment un projecte científic en vies de constitució [...]» (1992a, 18; res. AL). Unas líneas más tarde, y sin hacer ninguna observación de carácter crítico, mencionaba el nivel más avanzado de otras DE -las matemáticas, las ciencias experimentales y la lengua- que «[...] es beneficien d'una anterioritat que es manifesta per la presència de comunitats i de publicacions científiques, de revistes [...]».

Aunque no se refiere al conjunto de la DCS, creemos que lo dicho por F. Audigier tiene actualmente plena validez en España. En el apartado tercero presentamos los rasgos básicos del modelo propuesto por S. Toulmin para

42 Ya que, con fecha de 1992, se cita una (desconocida para quien esto firma) comunicación titulada de modo significativo *Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques*, la cual, de modo muy coherente por su parte, fue defendida en un *Séminaire de didactique des disciplines technobgiqu.es*. De todos modos -y centrándonos en su libro-, nuestra argumentación se apoya no solamente en los títulos de las tres grandes partes -en el caso de la primera, "Le theme des objectifs dans la rénovation de l'initiation scientifique et technique"-, o el tipo de ejemplos que se incluyen en los capítulos de la segunda -"Contenus pour une initiation aux techniques de fabrication mécaniques; Le concept d'élément chimique dans l'initiation aux sciences physiques; La notion de dureté dans l'approche des matériaux"-; además, tampoco dejamos de lado el propio subtítulo de la obra: *Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*.

43 Jean Louis Martinand fue profesor de física y química; actualmente -seguimos la reseña biográfica incluida en la citada publicación de la Unesco- imparte docencia de Ciencias de la Educación en la Escuela Normal Superior de Cachan, cerca de París. Por otro lado, en una nota incluida en la página 21 de la reproducción que se ha hecho de un trabajo de H. Moniot en el No. 2 del *Boletín informativo de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales* (diciembre, 1996), se define a nuestro autor como «[...] un didacticien des sciences [...]». En lo relacionado con la práctica de referencia, dentro un contexto más amplio donde se conciben las actividades escolares como imágenes de prácticas sociales, véanse las páginas 55-56. Pese al interés de esta idea, deseamos resaltar la necesidad de actuar con mucho tino en el caso de desear extrapolar al campo de la DCS planteamientos que, opinamos, están pensados desde otra perspectiva teórica diferente a la procedente de la UAB. Los interesados por conocer la aportación de este autor en el contexto del papel desempeñado por el enfoque constructivista en la configuración de la didáctica de las ciencias, pueden consultar el reciente trabajo de Weil-Barais (2001).

explicar la evolución de un conocimiento científico considerado como el producto de argumentaciones racionales y estrategias institucionales desarrolladas en el seno de comunidades científicas.

Vimos igualmente cómo en la pugna por seleccionar las variaciones conceptuales y procedimentales -en un sentido genérico, propuestas- que se hacían por diferentes miembros del gremio, aquellas estaban sujetas a dos tipos de criterios entrelazados: "internos" (o intelectuales) "externos" (o político-sociales). Estas pautas eran aplicadas por los denominados *grupos de referencia* (GR) que ejercían su autoridad en una doble vertiente: intelectual y profesional.

Huelga llamar la atención sobre la *debilidad institucional* de la DCS -en la actualidad hay solamente cinco catedráticos de universidad; véase, para más detalle, González Gallego (2002)-; empero, es justo reconocer algo que consideramos de interés: *la existencia en Bellaterra de un colectivo de profesionales en el campo de la DCS a los que muy bien podemos otorgar ese carácter de GR*. Y decimos esto porque desde -digamos el año 1989- hay indicadores significativos que denotan la existencia de una (legítima) *política de difusión de ideas*.

Sin que nos veamos obligados siquiera a mencionar los trabajos con detalle, un mero vistazo a los índices del *Boletín de Didáctica de las*

Ciencias Sociales -que es el órgano de una Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las ciencias sociales, presidida hace unos años por J. Pagés- pone de relieve la inclusión de aportaciones traducidas al castellano de autores que son ya viejos conocidos de nuestros lectores: F. Audigier (varias aportaciones ya citadas) y Clary (1991) en el campo de la DG -dejamos de lado, por supuesto, a M. Naish o a D. Boardman ya que, al menos parcialmente, sus contribuciones son de otra naturaleza-; R. W. Evans (1991) y S. J. Thornton (1991,1992), en lo referido a la DH. Dicha publicación sirve evidentemente de soporte para la difusión del concepto que se tiene en Bellaterra sobre la DCS, puesto que en la misma apareció la versión castellana de Batllori y otros (1990) y los comentarios efectuados por Batllori, Benejam y Pagés (1990) sobre los nuevos *curricula* de DCS para los diferentes niveles educativos.

Gracias a una financiación parcial de la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (CICYT), todos los interesados por la DG pudieron disfrutar leyendo el número 21 de *Documents d'Análisis Geogràfica*, publicación editada por el Departamento de Geografía de la UAB. Nuevamente aquí nos encontramos dos colaboraciones: una de Audigier (1992a) y otra ya citada de Buffet (1992), muy representativa de la orientación que hemos criticado y en la que se defiende el empleo de la TD a partir de la propuesta de Y. Chevallard.⁴⁴

⁴⁴ Por si fuera poco, en 1992 F. Audigier presentó su comunicación en una sección sobre DCS en la que también estuvieron representadas P. Maestro y P. Benejam. Y todo ello, suponemos, bajo la atenta mirada de J. P. Shaver, editor en 1991 de un relevante *Handbook* cuya reseña también encontró un hueco en los números 3-4 del *Boletín* mencionado hace escasas líneas. Junto a todo ello, Batllori, Benejam y Pagés (1990) fueron los redactores iniciales de una especie de "programa tipo" para la DCS que se imparte en la universidad -ellos lo denominan "documento" en la "nota previa" que precede al contenido-, el cual -pese a ser del todo discutible- fue "aprobado" por los miembros de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y editado en el número 2 del *Boletín*. El *carácter estratégico-institucional* de este trabajo ha sido puesto de relieve por Pagés (1995a, 212-214), si bien, al menos de momento, este colega indica en la última página de las citadas que «no se ha realizado un seguimiento ni del programa ni de las aportaciones y debates realizados en los distintos symposia [...]» (214). Por si fuera poco, todo lo apuntado, en el número 2 (diciembre, 1996) del *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales* -que hemos leído, como algunas otras cosas, gracias a la amabilidad de J. Pagés- se anunciaba la presencia en Salamanca de dos colegas bien conocidas con las que se cubrirían vetas básicas que forman parte del esquema argumental construido en Bellaterra: B. J. Armenio y Maryse Clary. Como todo el mundo sabe, en el mes de marzo de 2002 se publicó el primer número de *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Coherentemente con todo lo expuesto hasta el momento, ha de resaltarse que la primera colaboración la firmó Audigier (2002).

En fin, que de "no conocer" esta línea de investigación hemos pasado casi de repente a disponer de "abundantísima información" sobre sus tesis básicas en un país como el nuestro, donde se edita o traduce poquísimos -y con escaso criterio analítico- sobre lo acontecido en la DCS en áreas como la germana y la de habla inglesa, que no puede ser reducida al ámbito de Estados Unidos. Es verdad que predomina la DG y que solamente de manera más lenta van apareciendo contribuciones de DH, aunque sean de un modo tan curioso y marginal como la fotocopia de una breve contribución de H. Moniot -*La recherche en didactique de l'Histoire*- incluida como artículo de fondo en el número 2 (diciembre, 1996) del *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales*. De todos modos, lo que a nosotros nos interesa apuntar es la existencia de una clara voluntad por parte de un GR de promover y difundir una innovación en el campo de la DCS, usando para ello su influencia intelectual e institucional en foros académicos y publicaciones especializadas.⁴⁵

Evidentemente, no seremos nosotros quienes nos oponemos a tal actuación; más bien, al contrario, saludamos con calor tal iniciativa. *Nos preocupa -eso sí- la ausencia de discusión racional sobre las diversas implicaciones de dicha alternativa. Y ello a pesar de que hay una enorme*

asimetría entre las debilidades conceptuales de discursos que, como el de J. Pagés, pretenden servir de faro a todos los que nos preocupamos por la DCS, y su recepción del todo acrítica (Santamaría, 1995; Frieria, 1995) por la gran mayoría de los miembros de este área de conocimiento tal y como puede verse analizando el contenido de las comunicaciones y ponencias presentadas en las diversas reuniones celebradas por la Asociación que hoy preside J. Estepa. ¿A qué se debe tanto silencio? No hay tradición, dirán algunos. Ya lo ha señalado parcialmente Vd., pudieran decir otros. Lo cierto es que, sea lo que sea, la consolidación de la DCS, siquiera como "disciplina" "posible", no puede hacerse sin crítica, pues el saber no avanza en un contexto de silencioso asentimiento ante todo lo que propongan quienes, de modo honesto, se hayan convertido y pretendan actuar como grupos de referencia.

*¿"INDISCIPLINAR" LA DCS?: NO, GRACIAS.
ATEMPERACIONES CON RAZONES*

Parte de las páginas de este artículo han servido para poner de relieve algunas de las ideas básicas de José María Rozada respecto a su manera de entender la naturaleza de la DCS. Desde el punto de vista de los lectores, quizá pueda parecer que el recorrido ha sido largo; pero era necesario dar un cierto rodeo contextualizador con la finalidad de poder entender

⁴⁵ Gracias a la amabilidad de J. Pagés, pudimos obtener una fotocopia del índice de los primeros cuatro números publicado de la revista *Balma* -una especie de *Iber*, pero de ámbito autonómico- entre los meses de julio de 1995 y abril de 1996; además, con posterioridad adquirimos una colección completa: es decir, los números 1-6. Dejando de lado el viejo sabor de sus temáticas, un mero vistazo a los componentes del Consejo Asesor -R. Batllori, Pilar Comes, etc.- indica la presencia de colegas que forman parte del GR al que nos referimos. Además, uno de los tres miembros del Equipo directivo es C. Gatell, quien, con otra colega (Quinquer y Gatell, 1996) acaba de publicar un artículo cuyo contenido -no se olvide la preocupación que ha tenido desde hace muchos años por este asunto la antigua directora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UAB, Pilar Benejam- viene muy a cuento con el tema de este capítulo: "Les concepcions sobre didáctica de les ciències socials a la formació inicial del professorat de secundària". En lo relacionado con los coloquios como ámbitos de difusión de propuestas, léase el contenido de dos ponencias presentadas en el VIII Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en Salamanca: la de Armento (1997), que no pudo ser defendida personalmente por la colega norteamericana y, sobre todo, la de Mattozzi (1997). Sería de gran interés analizar el contenido de los trabajos incluidos en las publicaciones de los trece encuentros que ha patrocinado esta asociación, deteniéndonos en las temáticas y en la bibliografía manejada. Igualmente, lo incluido en los 34 números que se han publicado hasta el momento de la revista barcelonesa *Iber* darían un enorme juego para explicar determinadas estrategias con las que se pretende acotar el campo de la DCS.

mejor la globalidad del pensamiento de un "complicador", al que los derroteros por los que ha discurrido la reforma en lo relativo a la formación del profesorado han obligado a «[...] jugar a la contra y al borde del "fuera de juego"» (Rozada, 1996, 8).

Vimos en el apartado tercero cómo las preocupaciones rozadianas sobre el desarrollo curricular nacieron vinculadas al tema de la formación del profesorado. Sus planteamientos evolucionaron muy rápidamente desde una perspectiva que él denominaría *artesanal* a otra de carácter sociocrítico, pasando por etapas intermedias en las que no se habría librado *totalmente* de énfasis tecnicistas, al reducir demasiado los problemas formativos a los (meramente) instruccionales. Su compromiso intelectual le permitió darse cuenta muy pronto de ciertas contradicciones que existían en su discurso y, para poder eliminarlas, se puso

[...] a filosofar casi a hurtadillas de los filósofos académicos, con la intención de clarificar, hasta dondenosseapossible, los presupuestos ontológicos, gnoseológicos, epistemológicos y metodológicos que están detrás de los planteamientos didácticos (Rozada, 1995,139).

En este proceso, el PD presentado por Rozada (1993) es fundamental para entender el *sentido último* de sus afirmaciones referidas al tema que nos ocupa ahora: tanto porque dentro del mismo se incluía, en un apartado del capítulo cuarto, el contenido que sirvió de base al artículo objeto de nuestro interés (Rozada, 1992), como porque en su capítulo segundo se expusieron los rasgos de un modelo de formación del profesorado -inicial y permanente- asentado en «[...] tres dimensiones interrelacionadas que deben cultivarse en todo proceso formativo [...]» (Rozada, 1996,8): el estudio, la reflexión y la acción.

Respecto al artículo que hemos comentado, sus conclusiones son tajantes: todos los enseñantes progresistas debieran incorporarse a unos nuevos agentes de innovación, que

se entienden ahora a modo de plataformas cívicas plurales superadoras de los antiguos movimientos de renovación pedagógica; ahora bien, como se dijo, la finalidad de dichos movimientos no ha de ser, de ningún modo, afanarse en «[...] constituir una disciplina, sino todo lo contrario, para evitar la creciente tendencia a "disciplinar" lo que pertenece al debate sociopolítico [...]» (Rozada, 1992, 9).

Repasada tal afirmación, uno se queda algo perplejo. Por un lado, *he sido, soy y pienso seguir siendo amigo de José María Rozada*; junto a ello, y por si lo ya dicho fuera poco, durante más de veinte años ha existido entre Santander y Oviedo una afinidad intelectual respecto al entendimiento de la educación en general y de la labor que, particularmente, podía hacerse en el campo de la DCS. De todos modos, siempre sostuvimos que el *debate académico* sobre las divergencias se diferenciaría de los de otra naturaleza por la presencia en nuestros discursos de *cierto conocimiento y ponderación* a la hora de manejar argumentos para sostener las tesis que se consideren convenientes.

Y, como creemos haber demostrado, *la lectura que ha hecho José María Rozada de la DCS, usando para ello su peculiar entendimiento de las ideas básicas del modelo toulminiano, no puede defenderse internamente: primero, porque -si bien a un nivel embrionario- hay buenas razones para poder entender a la DCS como una "disciplina" posible. Sin dejar de reconocer la existencia de múltiples debilidades, conviene señalar que las mismas no son solamente de carácter metodológico, sino que -y esto es muy importante- se deben también a la existencia de un enorme déficit de estructuración profesional. Debido a ello, la estrategia "indisciplinadora" asturiana es del todo desacertada, ya que el bajo nivel de institucionalización que existe en la DCS es una causa importante a la hora de explicar lo magro -en cantidad y calidad- de su producción intelectual. Y, finalmente, no deja de ser curioso que nuestro colega defienda como "indisciplinada" la DCS; y decimos esto por-*

que él mismo nos ha enseñado (Rozada, 1993, 67) que lo importante a la hora de reflexionar sobre esta materia no es tanto saber si la misma es una ciencia, una técnica, una tecnología, un arte, etc.⁴⁶ Como punto de partida, basta captar -y esto es del todo evidente- que la DCS es un *saber académico*, razón por la cual está incluida dentro de la esfera "A" en un gráfico elaborado por el mismo Rozada (1996, 9).⁴⁷ Justamente por el mero hecho de ubicarse ahí, la DCS

[...] es conocimiento crítico por cuanto que está sistematizado, se atiene a un control por parte de comunidades específicas dedicadas al mismo y por lo tanto es capaz de realizar aportaciones cuyo grado de verdad resulta ser más elevado que el del conocimiento vulgar o cotidiano [...] (9).

Llegado este momento, quizá nos digan nuestros lectores: ¿pero dónde nos lleva la argumentación del opositor? ¿Va a resultar ahora que la DCS es también un conocimiento crítico? Humildemente reconocemos nuestra perplejidad; pero, en honor a la verdad, debemos señalar que nuestro colega ovetense nos diría que el saber suministrado por la DCS sería susceptible de ser usado críticamente siempre que, entendido ahora como A4, se use bajo determinadas condiciones, huyendo

[...]por un lado, de su mera aplicación tecnológica, y por otro, de su orientación exclusivamente hacia el esclarecimiento de la conciencia ordina-

ria, [...] debe servir para elevar el nivel de ésta (B4) como el de la actividad práctica (C4) saliendo al encuentro de ellas (17).⁴⁸

*Didáctica y política: trabazones y (excesivas) simplificaciones. Vemos, pues, cómo en el marco global de su (legítimo) discurso político, no le falta a José María Rozada coherencia interna, puesto que, para que tenga esa potencialidad crítica, el conocimiento proporcionado por las disciplinas académicas debe ser utilizado con el exclusivo propósito de modificar la conciencia ordinaria y ayudar a cambiar la práctica cotidiana de trabajo. Los caminos transitados hasta el momento por la mayoría de las propuestas que se han hecho en el ámbito de la DCS no le sirven demasiado. ¿Por qué? La razón es bastante sencilla: las alternativas planteadas pecarían de "didactismo", es decir, se habrían preocupado demasiado por los aspectos instructivos -el cómo- de la enseñanza y muy poco por los formativos o educacionales -el qué, por qué y para qué enseñar algo a alguien-. Ante tal situación, se impone un claro remedio: la *atemperación de la didáctica* para que, previa concienciación, se posibilite al profesorado la participación en actividades cívico-políticas, dentro de las cuales el cambio educativo no se reduzca meramente al curricular -por excelente que sea- llevado a cabo dentro del aula.*

Dicho metafóricamente, la "cesta" o discurso asturiano que se nos ofrece nos agrada mu-

46 Aunque referido a la enseñanza de la geografía, conviene no olvidar las reflexiones hechas por Graves (1985,78-79) respecto a la consideración de esta materia como una *disciplina de conocimiento*. Ante la imposibilidad de entenderla hirstianamente como una "forma de conocimiento", el autor británico empleó ideas que A. R. King y J. A. Brownell expusieron en un libro publicado en 1966 -*The Curriculum and the Disciplines of Knowledge*- para definir a su materia desde una perspectiva mucho más sociológica e histórica que propiamente epistemológica. De todo ello sacó en su momento el malogrado Shortle (1975) consecuencias de interés para la renovación de la enseñanza de la geografía, las cuales, con un título significativo -"Geography as a Discipline of Knowledge"- se publicaron en una revista australiana muy valiosa sobre la que ya llamamos la atención en Luis-Guijarro (1992, 253): la *Geographical Education*.

47 Quien señalaba acertadamente cómo en «la esfera del conocimiento académico *no se restringe al conocimiento científico homologado como tal a partir de unas determinadas exigencias metodológicas, sino que en A se sitúan el conjunto de saberes dispuestos académicamente en disciplinas*» (Rozada, 1996, 9; res. AL).

48 A4, B4 y C4 son vectores que reflejan hasta cuatro maneras de entender las relaciones entre el conocimiento académico (A), la conciencia ordinaria (B) y la actividad práctica. Sobre todo ello, véase el gráfico incluido en Rozada (1997, 67).

cho; empero, para hacerla se necesitan igualmente buenos "mimbres". Y es justamente aquí donde aparecen dificultades, puesto que el José María Rozada "racional-militante" no va a veces en sintonía con su "alter ego" "militante racional"; y, como consecuencia de ello, se olvida que tanto en los discursos sobre el *currículo* como en los relativos a la DCS, han de tenerse presente *dos vertientes indisolublemente entrelazadas*: una referida a la formación-educación y otra que tiene que ver con la "instrucción". Es verdad que en lo relativo a la primera, nuestro colega y amigo ha reflexionado con tino, mas, no lo olvidemos, siempre a un altísimo nivel de abstracción; y, justamente por ello, son de gran utilidad para todos nosotros las ideas que ha hilvanado en discursos que tiene ya una cierta difusión y antigüedad. Pero -y quizá como envés-, no lo es menos que con su estrategia ha eliminado *prácticamente* una dimensión igualmente fundamental en las propuestas que han de hacerse en la DCS: la instructiva. Pareciendo como si José María Rozada no deseara reconocer que el grado de profesionalidad y competencia del futuro docente está correlacionado con la *posesión de competencias en las dos dimensiones del currículo*. Mientras que desde Oviedo parece decirse «*más política y menos didáctica!*», nosotros, algo más modestos, nos conformaríamos con *re-pensar las dos conjuntamente*. Es verdad que deseamos dar un fuerte sentido cívico a nuestra *tarea sustantiva -enseñar a enseñar-, pero ello ha de hacerse sin que la coherencia (política) de nuestro discurso se haga en buena parte a costa del debilitamiento hasta límites extremos de la dimensión instructiva que ha de estar imbricada con nuestra cosmovisión*.

El asunto es complejo, lo sabemos. De todos modos, aquí en Santander trabajamos ya bajo un lema: «¡hay que "disciplinar" la Didáctica de las ciencias sociales!» aquilatando los legítimos "juicios de valor" incluidos en nuestras proposiciones para la mejora de la práctica de enseñar con reflexiones en torno al "valor

(racional-académico)" de los mismos. Al ser del todo evidente, huelga indicar que en esta tarea *no podemos prescindir de aspectos básicos incluidos en la globalidad de las reflexiones hechas desde Oviedo*. La razón es bien sencilla: compartimos buena parte de las mismas; y, por si fuera poco, este procedimiento que proponemos está presente en una aportación rozadiana fundamental. ¿En cuál?, se preguntarán nuestros lectores: ¡en su "método"!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIBERAS, J.; GUTIÉRREZ, R. E IZQUIERDO, M. (1989). "La didáctica de las ciencias: una empresa racional". En: *Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 7, No. 3. pp. 277-284.

ARMENIO, B. J. (1997). "Cambios en las concepciones de la investigación sobre la enseñanza de los estudios sociales". En: *VIII Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (Salamanca, 19-21.03.1997). Salamanca, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. 13p. (mecanografiado y sin numeración correlativa).

AUDIGIER, F. (1991a). "La construcción del espacio geográfico. Una investigación didáctica en curso". En: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*. No. 3-4. pp. 43-54.

_____ (1991b). "Analyser et comprendre l'enseignement de la géographie". En: GROUPE CHAMONLX-SERIGNAN (CHAMS'S) (coord.). *Enseigner la géographie en Europe*. París: Anthropos-Reclus. pp. 25-42.

_____ (1992a). "Pensar la geografía escolar. Un repte per a la didáctica". En: *Documents d'Anàlisi Geogràfica*. Bellaterra (Barcelona). No. 21. pp. 15-33.

_____ (1992b). "La Didactique de la Géographie. Orientations bibliographiques". En: *Perspectives documentaires en éducation*. No. 26. pp. 71-85.

_____ (1993). "Recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie, et de l'éducation civique et formation des enseignants". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions. pp. 349-367.

_____ (2002). "Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas". En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Barcelona. No. 1, (marzo), pp. 3-16.

AUDIGIER, E; CRÉMIEUX, C. y TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). "La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie". En: *Revue Française de Pédagogie*. No. 106, (janvier-février-mars). pp. 11-23.

BATLLORI, R.; BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (1990). "Los nuevos currícula de Didáctica de las ciencias sociales para la formación de profesores de educación infantil, primaria y secundaria". En: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga. No. 2. pp. 7-24.

BATLLORI, R. y otros (1990). "El disseny curricular en Ciéncies Socials. Estat de la qüestió". En: *Actes del Primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciéncies Socials*. Vic (Girona), EUMO, 1988, pp. 35-70. [Reproducido con ligeras modificaciones como: "El diseño curricular en ciencias sociales. Estado de la cuestión". En: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Córdoba. No. 1. 1990. pp. 9-38].

BENEJAM ARGULMBAU, E (1978). "El pensamiento geográfico y la didáctica de la geografía en Enseñanza General Básica (EGB)". En: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. No. 45, (septiembre), pp. 14-17. [Reeditado en GONZÁLEZ, L; GULMERÁ, C. y QUINQUER, D.

Enseñar historia, geografía y arte. De los reyes Godos al entorno social. Barcelona: Laia, 1987, pp. 93-100].

_____ (1986). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia. 240p.

_____ (1987). "Les aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la didàctica de la geografia". En: *Documents d'Anàlisi Geogràfica*. Bellaterra (Barcelona). No. 11. pp. 83-95.

_____ (1991a). "El problema de las ciencias sociales". En: *Espacio y sociedad en el ámbito autonómico. Actas de las Jornadas sobre los Currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas*. Vol. 1. Valladolid: Junta de Castilla y León. pp. 31-37.

_____ (1991b). "La didáctica de la geografía y las aportaciones del constructivismo". En: BENEJAM, E y otros. *Aspectos didácticos de la geografía e historia*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 9-15.

_____ (1992). "La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista". En: *Documents d'Analisi Geogràfica*. Bellaterra (Barcelona). No. 21. pp. 32-52.

_____ (1993a). "Los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.) *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions. pp. 341-347.

_____ (1993b). "Síntesis de la discusión de las ponencias sobre psicología y Didáctica de las ciencias sociales". En: *Infancia y Aprendizaje*. Madrid. No. 62-63. pp. 167-70.

_____ (1996a). "La Didáctica de la geografía en el contexto del pensamiento de fina-

- les del siglo XX. La influencia del postmodernismo". En: *Iber*. Barcelona. No. 9, (julio), pp. 7-14.
- _____ (1996b). "La sociogénesis del conocimiento: las aportaciones de la psicología a la didáctica de la geografía". En: *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bellaterra (Barcelona). No. 1, (junio), pp. 5-14
- BOLÍVAR BOITÍA, A. (1993a). "Conocimiento de contenido pedagógico y didáctica específica". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones. pp. 579-585.
- _____ (1993b). "Conocimiento didáctico del contenido' y formación del profesorado: el programa de L. Shulman". En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 16, (enero-abril), pp. 113-124.
- _____ (1996). "Cultura escolar y cambio curricular". En: *Bordón*. Madrid. Vol. 48, No. 2. pp. 169-177.
- BROMME, R. (1995). "What Exactly is 'Pedagogical Content Knowledge'?. Critical Remarks Regarding a Fruitful Research Program". In: HOPMANN, S. y RIQUARTS, K. (eds.). *Didaktik and/or curriculum*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel. pp. 205-216.
- BRONCKART, J-P. (1989). "Du statut des didactiques des matières scolaires". En: *Langue Française*. No. 82. pp. 53-66.
- BUFFET, F. (1988). "Obstacles épistemo-lógicos et travail scientifique en Didactique de la Géographie". En: *Revue de Géographie de Lyon*. No. 2. pp. 171-188.
- _____ (1992). "Quina geografía ensenyar?". En: *Documents d'Análisi Geogràfica*. Bellaterra (Barcelona). No. 21. pp. 53-72.
- CAMILLONI, A. R. W DE. (1994). "Epistemología de la Didáctica de las ciencias sociales". En: AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós. pp. 25-41.
- CASTÁN, G.; CUESTA, R. y CUADRADO, M. F. (1996) "Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular en ciencias sociales. Balance provisional de cinco años (1990-1995)". En: GRUPO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL PROYECTO IRES (coord.). *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas. Ponencias del V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)*. Sevilla: Alfar, pp. 151-175.
- CLARY, M. (1991 [1989]). "La geografía en la escuela ¿Para la repetición o para la acción?". En: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*. No. 3-4, 1991. pp. 27-33). [La versión original "La Géographie à l'école pour reciter ou pour agir?" se publicó en *L'Espace Géographique*. No. 2. 1989. pp. 140-144)].
- CLARY, M. y NIMES, E. N. (1988). "Outils d'analyse de la transposition didactique. Exposé introductif". En: MARBEAU, L. y AUDIGIER, F. (eds.). *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Economiques et Sociales*. Actes du Colloque. París: INRP pp. 144-184.
- COLL, C. (1993a). "Psicología y didácticas: una relación a debate". En: *Infancia y Aprendizaje*. Madrid. No. 62-63. pp. 59-75.
- _____ (1993b). "Psicología y didácticas: demarcación e interconexión". En: *Infancia y Aprendizaje*. Madrid. No. 62-63. pp. 237-243.

- CONSEJO DE REDACCIÓN (1998). "El curriculum de Ciencias Sociales y los retos del futuro". En: *Boletín Informativo Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bellaterra. No. 6, (diciembre), pp. 3-5.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). "Pasado, presente y futuro de la Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de educación secundaria". En: *VIII Symposium. Presente y futuro de la Didáctica de las ciencias sociales (Salamanca, 19-21 de marzo, 1997)*. Salamanca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, (marzo). 40p. (mecanografiado).
- _____ (2001). "La Didáctica de las ciencias sociales en España: un campo con fronteras". En: MAINER BAQUE, J. (coord.). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Diada, pp. 103-115.
- CHERVEL, A. (1991). "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". En: *Revista de Educación*. Madrid. No. 295. pp. 59-111.
- _____ (1992). "L'école, lieu de production d'une culture". En: AUDIGIER, F. y BAILLAT, G. (eds.). *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Sixième Colloque sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales (13, 14 et 15 mars 1991)*. Actes du colloque. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). pp. 195-198.
- _____ (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Editions Belin. 239p.
- DEVELAY, M. (1991a). "Discipline et 'matrice disciplinar'". En: *Cahiers Pédagogiques*. No. 298, (novembre). pp. 25-27.
- _____ (1991b). "La face cachée des disciplines scolaires". En: *Cahiers Pédagogiques*. No. 298, (novembre). pp. 9-13.
- _____ (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. 3-. ed. Paris: ESF éditeur. 167p.
- _____ (1995a). "L'indispensable réflexion épistémologique". En: *Cahiers Pédagogiques*. No. 334, (mai). pp. 25-26.
- _____ (dir.) (1995b). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur. 335p.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1993). "La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones. pp. 71-91.
- EVANS, R. W (1991). "Las concepciones del maestro sobre la historia". En: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*. No. 3-4. pp. 61-94. [La versión original -"Teacher Conceptions of History"-, se publicó en *Theory and Research in Social Education*. Vol. XVII, No. 3. 1989. pp. 210-240].
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). "Teacher Pre-paration: Structural and Conceptual Alternatives". En: HOUSTON, W. R. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators*. New York, London: MacMillan. pp. 212-233.
- FINOCCHIO, S. y GARCÍA, E (1995a [1993]). "Construyendo un paradigma para la enseñanza de las ciencias sociales". En: FINOCCHIO, S. (coord.). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel. 10 reimp. pp. 53-135.
- _____ (1995b [1993]). "¿Qué enseñamos cuando enseñamos ciencias sociales?". En: FINOCCHIO, S. (coord.). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel. 10 reimp. pp. 33-52.

- FRIERA SUÁREZ, F. (1995). *Didáctica de las ciencias sociales. Geografía e Historia*. Madrid: Ediciones de la Torre. 286p.
- GARCÍA PÉREZ, F. (ed.) (1991). *Didáctica de las ciencias sociales: geografía e historia. Estado de la cuestión*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Instituto de Ciencias de la Educación, de Sevilla. 131p.
- GARCÍA PÉREZ, F. E y PORLÁN, R. "El proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)". En: Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias sociales. No. 205 (16 de febrero). 13p. [URL: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>].
- GARCÍA RUIZ, A. L. (dir.) (1993). *Didáctica de las ciencias sociales en la educación primaria*. Sevilla: Algaída. 399p.
- GARCÍA, A.; LICERAS, A. y PLATA, J. (1993). "Los contenidos de ciencias sociales en la formación del profesorado de educación física". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones. pp. 637-643.
- GIL PÉREZ, D. (1993a). "Aportaciones de la Didáctica de las ciencias a la formación del profesorado". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones. pp. 277-293.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata. 414p.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, E. (1990). "Selección comentada de bibliografía italiana de didáctica de las ciencias sociales". En: *Boletín de Didáctica de las ciencias sociales*. Málaga. No. 2. pp. 37-44.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (1991). "La didáctica de las ciencias sociales: su consideración científica y las razones y los objetivos del congreso". En: VARIOS AUTORES. *Espacio y sociedad en el ámbito autonómico*. Vol. 1. Actas de las Jornadas sobre los Currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas. Valladolid: Junta de Castilla y León. pp. 13-27.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2000). "Metodología en la enseñanza de las ciencias sociales". En: PAGÉS, J. ESTEPA, J. y TRAVÉ, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva. pp. 491-516.
- _____ (2002). "Las didácticas de área: un reciente campo científico". En: *Revista de Educación*. Madrid. No. 328, (mayo-agosto), pp. 11-34.
- GOODMAN, J. y ADLER, S. (1985). "Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study of Perspectives". In: *Theory and Research in Social Studies*. Vol. XLTI. No. 2. pp. 1-20.
- GOODSON, I. F. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Traducción de Joseph Apfelbaume. Barcelona: Pomares-Corredor. 239p.
- _____ (2000). *El cambio en el curriculum*. Traducción de Lucila Recart. Barcelona: Octaedro. 220p.
- GRAVES, N. J. (1985). *La enseñanza de la geografía*. Prólogo de Juan Ignacio Pozo y Mario Carretero. Traducido de la 2a. ed. ampliada inglesa de 1980 por Genis Sánchez. Madrid: Visor. 219p.
- GRUPO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL PROYECTO IRES (coord.). *La experimentación curricular en ciencias sociales. Planteamientos y perspectivas. Ponencias del V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*

(Educación Secundaria Obligatoria). Sevilla: Alfar. 185p.

GUDMUNDSOTTIR, S. y SHULMAN, L. S. (1987). "Pedagogical Content in Social Studies". In: *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 31. pp. 59-70.

HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2000). "Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales". En: *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona. No. 24, (abril-mayo-junio), pp. 19-31.

_____ (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Grao. 186p.

HOPMANN, S. y RIQUARTS, K. (eds.). (1995). *Didaktik and/or curriculum*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel. 476p.

LE PELLEC, J. y MARCOS-ÁLVAREZ, V. (1991). *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*. Préface de Francis Audigier. París: Hachette. 125p.

LISTÓN, D. P y ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Morata. 277p.

LUIS GÓMEZ, A. (1997). "La didáctica de las ciencias sociales: ¿saber práctico-político o disciplina 'posible'? Aviso para (mal)entendidos de J. M. Rozada". En: *Homenaje a Luis González Polledo*. León: Universidad de León, pp. 217-235.

_____ (1998). "Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales". En: *Biblio3W. Revista Bibliográfica*

de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona. No. 128 (diciembre), pp. 1-32 [fURL:hhttp://www.ub.es/geocrit/b3w-128.htm1](http://www.ub.es/geocrit/b3w-128.htm1)

_____ (1999). "Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales". En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. Valencia: No. 13, (octubre), pp. 5-28.

_____ (2000). *La enseñanza de la historia, ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*: Sevilla: Diada Editora. 192p.

_____ (2001 [2000]). "Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas". En: *La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias. Materiales para el desarrollo curricular en Asturias* (Oviedo-Gijón, 31.05/ 1.06.2001). Trabajadores de la Enseñanza (Asturias), julio, 2000, 7p. [Reproducido en *Biblio 3W*. Barcelona. No. 337, (30 de diciembre de 2001). pp. 1-10 ([URL:hhttp://www.ub.es/geocrit/b3w-337.htm1](http://www.ub.es/geocrit/b3w-337.htm1)).

_____ (2002). "Tipologías sobre investigación educativa, enfoques curriculares y formación de docentes". En: *Revista de Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV. No. 33, (mayo-agosto), pp. 201-221.

LUIS, A. y GUIJARRO, A. (1992). *La geografía como materia de enseñanza. Guía introductoria*. Santander: Universidad de Cantabria. 298p.

LUIS, A. y ROZADA, J. M. (1986). "La renovación de la enseñanza de la geografía en la EGB (1970-1984): nuevos proyectos y viejos problemas". En: *Revista de Innovación e Investigación Educativa*. Murcia, (abril), pp. 65-90. [Distintas versiones de este trabajo aparecieron con el mismo título en *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*. Madrid. No. 5.

1985. pp. 71-91; y en CARRETERO, M; POZO, J. I. y ASENSIO, M. (comps.). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, Visor, 1989, pp. 241-261.
- MAESTRO GONZÁLEZ, E (1993). "Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions. pp. 311-340.
- MAÑERO MIGUEL, F. (1991). "Geografía para la enseñanza y enseñanza de la geografía". En: A.G.E. (ed.). *II Jornadas de Didáctica de la Geografía* (Burgos, 27, 28 y 29 de septiembre de 1991). Burgos: Asociación de Geógrafos Españoles, Grupo de Didáctica, pp. 9-17.
- MARBEAU, L. (1990). "Formation permanente (initiale et continué) des enseignants aux didactiques para la recherche: un schéma experimental en voie d'évaluation". En: MARBEAU, L. y AUDIGIER, F. (eds.). *La formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales. Actes du Colloque*. París: INRP pp. 167-193.
- MARCELO, C. (1993). "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions. p. 151-185.
- MARTIN AND, J-L. (1994). "La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores". En: *Investigación en la Escuela*. Sevilla. No. 24. pp. 58-69.
- _____ (1995). "Objetivos y modalidades de la educación tecnológica en el umbral del siglo XXI". En: *Perspectivas*. París. Vol. XXV, No. 1. pp. 51-58.
- MATTOZZI, I. (1997). "La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la Didáctica de la historia". En: *VIII Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. (Salamanca, 19-21.03.1997). Salamanca, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. 13p. (mecanografiado).
- MONIOT, H. (1996 [1995]). "La recherche en didactique de l'Histoire". En: *Historiens & Géographes*. No. 346, 1195, pp. 21-24. [Sin año ni paginado, se incluyó en: *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona. No. 2, (diciembre), 1996. pp. 19-22].
- MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.) (1993). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions. 700p.
- PAGÉS BLANCH, J. (1993). "Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales". En: *Infancia y Aprendizaje*. Madrid. No. 62-63. pp. 121-151.
- _____ (1995a). *Proyecto docente de Didáctica de las ciencias sociales*. Bellaterra (Barcelona). 277p. (mecanografiado).
- _____ (1995b). "Una reflexió sobre l'estat de l'ensenyament de la historia". En: *L'Avenq*. Barcelona. No. 195, (septembre). pp. 55-58.
- _____ (1996). "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las ciencias sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?". En: *Investigación en la Escuela*. Sevilla. No. 28. pp. 103-114.
- _____ (2000). "Un punto de vista sobre la Didáctica de las ciencias sociales". En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. Valencia. No. 14. pp. 3-21.
- PALONSKY, S. B. (1993). "A Knowledge Base for Social Studies Teachers". In: *The International Journal of Social Education*. Vol. 7, No. 3. pp. 7-23.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En: GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. pp. 398-429.
- _____ (1993). "La interacción teoría-práctica en la formación docente". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions. pp. 29-51.
- PLATAFORMA ASTURIANA DE EDUCACIÓN CRÍTICA (1995). *Por una revisión crítica de la reforma educativa. Ante el traspaso de competencias educativas a la Comunidad Autónoma de Asturias*. Gijón: Gráficas Ápel. 54p.
- POPKEWITZ, T. S. y MAURICE, H. St. (1991). "Social Studies Education and Theory: Science, Knowledge and History". En: SHAVER, J. E. (ed.). *Handbook of Research of Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York: MacMillan. pp. 27-40.
- PORLÁN ARIZA, R. (1993a). "La identidad epistemológica de la Didáctica de las ciencias experimentales". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions. pp. 251-258.
- _____ (1993b). "La Didáctica de las ciencias. Una disciplina emergente". En: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. No. 210, (enero), pp. 68-71.
- PORLÁN ARIZA, R. y otros (1996). "Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios normativos". En: *Investigación en la Escuela*. Sevilla. No. 29. pp. 22-38.
- PRATS CUEVAS, J. (1996). "La investigación en Didáctica de las ciencias sociales (Notas para un debate deseable)". En: *Vil Symposium Didáctica de las Ciencias Sociales "La investigación"*. Vol. 1. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Centro Superior de Formación del Profesorado, pp. 7-27. [Reproducido en ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (ed.). *La formación del profesorado y la Didáctica de las ciencias sociales*. Sevilla: Diada Editora, 1997. pp. 9-25).
- _____ (2002a). "Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales". En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Barcelona. No.1. pp. 81-89.
- _____ (2002b). "La 'Didáctica de las ciencias sociales' en la universidad española: estado de la cuestión". En: *Revista de Educación*. Madrid. No. 328, (mayo-agosto), pp. 81-96.
- QUINQUER, D. y GATELL, C. (1996). "Les concepcions sobre didáctica de les ciències socials a la formació inicial del professorat de secundària". En: *Balma*. Barcelona. No. 4, (abril), pp. 105-115.
- ROMERO MORANTE, J. (2001a). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal. 353p.
- _____ (2001b). "Sobre la clasificación y el encuadramiento del conocimiento histórico y geográfico en los nuevos Decretos de 'mínimos'". En: *Documentos para el debate sobre Humanidades*. Página web de la Federación Icaria, [URL: <http://www.fedicaria.org/romero.pdf>].
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (1980). "Las relaciones entre una geografía que se hace y una geografía que se enseña". En: *Aula Abierta*. Oviedo. No. 29. pp. 60-66.

- _____ (1983). "Didáctica de la geografía: notas para un programa de la asignatura". En: *Ería*. Oviedo. No. 5. pp. 159-169.
- _____ (1985a). "¿Podemos los profesores racionalizar nuestra práctica docente (I)?". En: *Escuela Asturiana*. Oviedo. No. 12, (octubre), pp. 4-6 [Reproducido en *Trabajadores de la Enseñanza*. Madrid. No. 2, (época III, diciembre), 1986. pp. 12-15].
- _____ (1985b). "¿Podemos los profesores racionalizar nuestra práctica docente (II)?". En: *Escuela Asturiana*. Oviedo. No. 13. (noviembre), pp. 5-6.
- _____ (1985c). "Los modelos como puentes entre teoría y práctica". En: *III jornadas de Estudio sobre Investigación en la Escuela (Sevilla, 6-8 de diciembre 1985)*. Sevilla, pp. 15-16.
- _____ (1989). "Hacia un modelo teórico dialéctico-crítico". En: ROZADA, J. M.; CASCANTE, C. y ARRIETA, J. *Desarrollo curricular y formación del profesorado. Prólogo de Wilfred Carr*. Gijón: Cyan. pp. 39-81.
- _____ (1990a). "La opción curricular del DCB". En: ROZADA, J. M. y otros. *El Diseño Curricular Base (DCB) de geografía, historia y ciencias sociales: análisis crítico*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, pp. 9-28.
- _____ (1990b). "Un proyecto curricular por profesor". En: *Boletín de geografía, historia y ciencias sociales*. Oviedo: CEPS de Oviedo y Nalón. pp. 2-3.
- _____ (1991a). "Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza". En: *Signos*. Gijón. No. 2 (enero-marzo), pp. 4-15. Se trata de la Ponencia presentada al *III Encuentro Estatal de Escuelas Asociadas a la UNESCO*. Gijón: Servicios Educativos. Fundación Municipal de Cultura. Ayuntamiento de Gijón, 1990. pp. 9-20.
- _____ (1991b). "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales". En: *Boletín Geografía, Historia y Ciencias Sociales*. Oviedo. No. 7-8, (mayo). 16p.
- _____ (1992a). "La enseñanza de las ciencias sociales: una cuestión 'indisciplinada' necesariamente". En: *Aula de Innovación Educativa*. Barcelona. No. 8, (noviembre), pp. 5-9.
- _____ (1992b). "Prólogo". En: LUIS, A. y GUIJARRO, A. *La geografía como materia de enseñanza. Guía introductoria*. Santander: Universidad de Cantabria, pp. 13-17.
- _____ (1993). *Proyecto para enseñar Didáctica de las ciencias sociales*. Oviedo. 204p. (mecanografiado).
- _____ (1994). "Los contenidos en la enseñanza de las ciencias sociales: la opción disciplinas-problemas relevantes". En: GRUPO ÍNSULA BARATARÍA (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales. Algunas -propuestas de modelos didácticos*. Madrid: Mare Nostrum. pp. 31-54.
- _____ (1995). "Educación y enfoques críticos". En: *Signos*. Oviedo. No. 15, (abril-junio), pp. 32-33.
- _____ (1996). "Los tres pilares de la formación: estudiar, reflexionar y actuar. Notas sobre la situación en España". En: *Investigación en la Escuela*. Sevilla. No. 29. pp. 7-20.
- _____ (1997). *Formarse como profesor, ciencias sociales, primaria y secundaria obligatoria (Guía de textos)*. Prólogo de Alberto Luis Gómez. Madrid: Akal. 318p.
- _____ (1999a). "Dialogando con mis críticos sobre diversos aspectos de Didáctica de las ciencias sociales". En: *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona. No. 160, (2 de junio). 17p. [rURL:http://www.ub.es/geocrit/b3w-160.htm1](http://www.ub.es/geocrit/b3w-160.htm1).

_____ (1999b). "Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva". En: *Con-Ciencia Social*. pp. 42-69.

_____ (2000). *Comentario didáctico del informe de la Real Academia de la Historia*. Oviedo, 27.12.2000, 12p. (mecanografiado). [fURL: www.fedicaria.org/debate.html](http://www.fedicaria.org/debate.html)

_____ (2003). "Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado". En: ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (coord.). PLATAFORMA ASTURIANA DE EDUCACIÓN CRÍTICA (eds.). *Las reformas escolares de la democracia*. IX Encuentro Federación Icaria (Gijón, 2,3 y 4 de Julio de 2002). Oviedo, KRK, 2003, pp. 16-79. [Esta ponencia puede consultarse en *Con-Ciencia Social*. No. 6, 2002, pp. 15-57, y en la siguientes direcciones electrónicas: [\[URL: www.forojabalquinto.org](http://www.forojabalquinto.org) y www.leydecalidad.org gl 1.

SANTACANA MESTRE, J. (2002). "La investigación en archivo: pautas y propuestas para la escuela secundaria". En: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona. No. 24, (octubre-diciembre), pp. 7-20.

SANTAMARÍA, J. (1995). "Psicología y Didáctica de las ciencias sociales". En: GOÑI, A. (ed.). *Psicodidáctica y aprendizajes escolares*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 151-202.

SCHULTZE, A. (1981). "Historia crítica contemporánea de la geografía escolar alemana", En: *Geografía y Sociedad*. Santander. No. 1. 34p. [La versión original apareció en el No. 31 de la *Geographische Rundschau*, 1979, pp. 2-9 y fue traducida al castellano por A. Luis Gómez].

SEGAL, A. e IAIES, G. (1995 [1993]). "Las ideas de los adolescentes en la enseñanza de las ciencias sociales". En: FINOCCHIO, S. (coord.). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel, pp. 137-155.

SHAVER, J. P. (ed.). (1991). *Handbook of Research of Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York: MacMillan. 661p.

_____ (1993). "Epistemology and the Education of Social Science Teachers". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones. pp. 297-310.

SHORTLE, D. (1975). "Geography as a Discipline of Knowledge: Some Curriculum Implications". En: *Geographical Education*. Vol. 2. pp. 281-303.

SHULMAN, L. S. (1986). "Those who understand knowledge growth in teaching". In: *Educational Researcher*. Vol. 15, No. 2. pp. 4-14.

_____ (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". In: *Harvard Educational Review*. Vol. 57, No. 1. pp. 1-22.

_____ (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En: WITIROCK, M. C: *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. Traducción de Ofelia Castillo y Gloria Vítele. Barcelona: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). pp. 9-91. [Inicialmente publicado en WITTROCK, M. C. (ed.). (1986). *Handbook of Research on Teaching. Third Edition. A Project of the American Research Association*. New York: MacMillan. 1037p.].

_____ (1993). "Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones. pp. 53-69.

_____ (1995). "Wisdom for Practice and Wisdom of Practice: Two Aspects of a Didactics of Substance". In: HOPMANN, S. y RIQUARTS, K. (eds.). *Didaktik and/or curriculum*. Kiel, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel. pp. 201-204.

THORNTON, S. J. (1991). "¿Hay que enseñar más historia?". En: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*. No. 3-4. pp. 55-60. [Original: "¿Should We Teaching more History?". In: *Theory and Research in Social Education*. Vol. 18, No. 1, (winter), 1990. pp. 53-60.

_____ (1992). "Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase". En: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*. No. 5. pp. 67-74.

TOULMIN, S. (1977 [1972]). *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Versión española de Néstor Míguez. 523p.

WEIL-BARÁIS, Annick. (2001). "Los constructivismos y la didáctica de las ciencias". En: *Perspectivas*. Vol. XXXI, No. 2, (junio), pp. 197-207.

WINEBURG, S. S. y WILSON, S. M. (1991). "Subject-Matter Knowledge in the Teaching of History". In: *Advances in Research on Teaching*. Vol. 2. pp. 305-347.

WITTRICK, M. C. (ed.). (1986). *Handbook of Research on Teaching. Third Edition. A Project of the American Research Association*. New York: MacMillan. 1037p. [parcialmente traducido por Paidós en 1989].

REFERENCIA

L/UIS GÓMEZ, Alberto. "La didáctica de las ciencias sociales como fuente para la formación de maestras/os, conocimiento específico y ¿disciplina 'posi-ble' ?". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, No. 34, (septiembre-diciembre), 2002. pp. 15 - 65.

Original recibido: agosto 2002

Aceptado: octubre 2002

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.