

*Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales**

Joan Pagès**

A tenor de lo que leí en el trabajo publicado hace un año en esta revista por el colega Alberto Luis (Luis, 1999) como en un trabajo anterior del mismo autor (Luis, 1998), el análisis del pensamiento del denominado por Luis y otros “grupo de referencia Bellaterra” se centra fundamentalmente en una parte del proyecto docente que presenté a la plaza de profesor titular de universidad, de cuya comisión evaluadora fue miembro el propio Luis.

Ello me obliga, pues, a presentar las líneas generales de dicho proyecto docente y su racionalidad, para que quienes no lo conocen puedan tener una idea más aproximada de lo que en él escribí y de las razones por las que lo

escribí. Así mismo me obliga a reproducir algunos fragmentos del proyecto, en especial del tercer capítulo dedicado a los “Fundamentos teóricos de la didáctica de las Ciencias Sociales”. Para finalizar, y sin ánimo de debate, comentaré algunas de las apreciaciones que Luis hace del mismo y, por extensión, del grupo de Bellaterra y de su influencia en el campo de la didáctica de las ciencias sociales. No es mi propósito, sin embargo, considerar mi pensamiento como el pensamiento del grupo de Bellaterra aunque, como es obvio, comparto con el resto de profesores y profesoras, en especial con la profesora Pilar Benejam que también aparece citada en los mencionados tra-

(*) Nota de la redacción: Como se indica en el propio texto, este artículo es la contestación del profesor Pagès a las cuestiones formuladas por el profesor A. Luis en el anterior número de esta revista.

(**)UAB

bajos, ideas, proyectos y líneas de trabajo e investigación (para conocer directamente algunas de estas ideas, véanse los trabajos coordinados por Benejam y Pagès (1997) y el coordinado por Benejam (1998)).

1. Un Proyecto Docente de DCS

El proyecto docente analizado por Luis fue presentado a una plaza de Titular de Universidad (TU) para el área de conocimiento Didáctica de las Ciencias Sociales, convocada por la UAB en resolución de 5 de julio de 1994, publicada en el BOE del 28 de julio de 1994. Dicho proyecto consta de dos partes: la primera contiene las bases teóricas, mientras que la segunda está dedicada a la concreción del curriculum de la asignatura por la que se opta (Didáctica de las Ciencias Sociales de la titulación de Maestro de Educación Especial, asignatura obligatoria del plan de estudios de esta titulación en la UAB). Los trabajos de Luis se centran fundamentalmente en la primera parte del proyecto y a ella voy a referirme exclusivamente.

Esta primera parte consta de cinco capítulos dedicados respectivamente a 1) El análisis de la situación de enseñanza, 2) Consideraciones sobre el curriculum y la formación inicial de los maestros y de las maestras, 3) Fundamentos teóricos de la didáctica de las ciencias sociales, 4) La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales, y

5) El pensamiento y la práctica del profesorado de Ciencias Sociales. Algunos de estos capítulos –el cuarto y el quinto– han sido publicados con posterioridad y, en consecuencia, son de dominio público (véase, Pagès, 1997a y 1997b). Los demás permanecen inéditos aunque buena parte de sus contenidos y de sus ideas han sido publicados en otros trabajos.

¿Por qué opté por un proyecto de estas características y por estos contenidos? En primer lugar, porque lo considero adecuado al perfil de la plaza y a los problemas que las Didácticas Específicas, y en concreto la Didáctica de las Ciencias Sociales, tienen a raíz de la reforma de los planes de estudio de las titulaciones de Maestro. En segundo lugar, porque me apetecía hacer un proyecto en el que me hallase a gusto indagando y escribiendo sobre lo que considero que es mi trabajo y mi investigación. Y, en tercer lugar, porque considero que un proyecto de Didáctica de las Ciencias Sociales dirigido a la formación inicial del profesorado ha de sustentarse en, por lo menos, tres ejes: a) los fundamentos teóricos de la Didáctica, b) la investigación sobre el currículo y la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado, objetivo fundamental de quienes desde la universidad trabajamos en esta área de conocimiento, y c) la investigación sobre el currículo y la enseñanza de las Ciencias Sociales en

contextos escolares, preferentemente en relación con el pensamiento y la práctica del profesorado.

En el primer capítulo señalaba las fuentes utilizadas en la elaboración del proyecto con las siguientes palabras:

“Las opciones teóricas y metodológicas adoptadas en este proyecto docente son el fruto de la interacción de las cinco fuentes que han determinado mi formación profesional: en primer lugar, mi experiencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales y en la formación inicial y continuada del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales; en segundo lugar, la lectura de una parte considerable del conjunto de documentos que constituyen el cuerpo de la disciplina y, de manera especial, de la Didáctica de la Historia; en tercer lugar, mi trabajo en el campo curricular tanto en el diseño de proyectos como en la elaboración de materiales curriculares; en cuarto lugar, el contacto formal e informal que he mantenido con otros profesionales del área; y, finalmente, mis trabajos de investigación realizados o en curso de realización” (Pagès, 1995: 12).

Se trata, por tanto, de un documento personal en el que tomé determinadas decisiones tanto en relación con los contenidos como en relación con su organización y su racionalidad. Debido a la naturaleza del documento, y a su finalidad, no sólo fue un producto personal sino que fue además un producto privado, es decir, no fue sometido a la

consideración de ningún otro miembro del departamento ni del área de conocimiento con anterioridad a su presentación y defensa ante la comisión de evaluación. Lo que en él se decía, lo decía quien suscribe este artículo y fue a él, y a nadie más que a él, a quien la comisión evaluadora pidió explicaciones sobre el proyecto presentado.

Fue, sin embargo, un proyecto que intentaba ajustarse a la situación teórica y práctica de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española y, más en concreto, a la situación en la Universitat Autònoma de Barcelona. Así al analizar la situación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en los planes de estudio de las diplomaturas de maestro de la UAB, señalaba como problema la pérdida de carga docente de la Didáctica de las Ciencias Sociales:

“En los antiguos planes de estudio de Formación del Profesorado de EGB de la UAB, la carga docente de la Didáctica de las Ciencias Sociales era muy superior a la actual. Así, en la especialidad de Ciencias Sociales y Humanas existían dos cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales con una carga lectiva de tres horas semanales en segundo curso y seis –tres de teoría y tres de práctica- en tercero. Además estaba presente en la especialidad de Educación Infantil con tres horas semanales en segundo y en la Primera Etapa de EGB –especialidad que a título experimental se estableció diez años antes de la actual reforma- con tres

horas semanales también en segundo curso. En ambas especialidades, además, el profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales asumía la coordinación de las prácticas de enseñanza de segundo y tercero. Asimismo, se impartía, desde el año 1978, la Didáctica de la Geografía en la licenciatura de Geografía.

La actual reforma de los planes de estudio –véase BOE 244, de 11 de octubre de 1991- no contempla la existencia de la Didáctica de las Ciencias Sociales como tal, sino que aparece diluida, igual que en el caso de las otras didácticas, en las siguientes materias troncales: Conocimiento del medio natural, social y cultural de Educación Infantil (6 créditos), Ciencias Sociales y su Didáctica de Educación Primaria (8 créditos), Conocimiento del medio natural, social y cultural de Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Musical (4 créditos en cada titulación)” (Pagès, 1995, 3-4).

El segundo capítulo estaba dedicado al currículo y a la formación inicial de los maestros y de las maestras. En él presentaba mi concepción curricular, mi propuesta de competencias curriculares de los futuros maestros y algunas ideas sobre su formación inicial. El texto recogía propuestas que ya había desarrollado con anterioridad (por ejemplo, Pagès 1994) o que han sido publicadas posteriormente (por ejemplo, Pagès, 1997). A estos trabajos remito al lector interesado.

En este capítulo defendiendo mi concepción curricular, me ubico en una concepción crítica y argumentada sin ningún tipo de ambigüedad, como ya lo había hecho en otras ocasiones, la necesidad de un cambio curricular realista y no traumático. Mis argumentaciones se apoyan en ideas de, entre otros, Popkewitz, Carr, Kemmis, Gimeno, Rozada y de Pérez Gómez, de quien utilizo de manera explícita sus ideas.

“La perspectiva ética de la enseñanza considera que las diferencias entre el diseño y la implementación del currículum han de ser mínimas y han de tender a su desaparición, que las relaciones entre la teoría y la práctica han de ser dialécticas y que, en el proceso de cambio o reforma curricular, es más importante la práctica reflexiva del profesorado que el diseño del currículum. La perspectiva ética rechaza la concepción tecnocrática, positivista del currículum, y se identifica con el paradigma crítico y con la investigación-acción como la vía más adecuada para su desarrollo y para la formación y autoformación del profesorado. Se entiende el currículum como una praxis social, en el sentido ya señalado por Stenhouse (1983) de que los currículos son constructos hipotéticos sólo comprobables en las aulas.

Aunque comparto y defiendo estos principios, me ubico en una posición más posibilista y realista que la de algunos autores o colectivos que también los defienden. Y ello por dos razones: en primer lugar, por la situación

actual de la formación inicial del profesorado en España y, en general, en el mundo occidental; y, en segundo lugar, porque creo necesario predisponer al profesorado para que asuma el cambio curricular desde una perspectiva realista, no traumática, que evite que se atrinchere en posiciones defensivas y obsoletas tendentes a conservar y no cuestionar su propia práctica.

Si la función principal de la escuela en sociedades como la nuestra no puede limitarse a la transmisión de conocimientos e informaciones, sino que ha de dar respuesta a problemas más complejos como la formación del pensamiento y el desarrollo de actitudes y capacidades para actuar racionalmente, debemos aceptar que la formación del profesorado debe también articularse en torno a problemas semejantes y, en consecuencia, debe dirigirse a formar a un profesional competente, capaz de tomar decisiones autónomas para el desarrollo del curriculum” (Pagès, 1995: 17-18).

Es posible, como señala Luis (1999: 7) que existan “incoherencias internas” entre los fines y los medios de mi proyecto de intervención curricular y de formación inicial del profesorado. No las he percibido nunca como tales ni nadie más que determinados sectores vinculados al pensamiento del colega santanderino me las habían señalado con anterioridad. Tal vez, Luis se refiera a que las ideas expuestas en este capítulo y en el resto del proyecto docente contrastan con mi propuesta

curricular concreta de la asignatura a la que se adscribía esta plaza. Efectivamente, y como le comenté a él mismo a raíz de una de sus preguntas en la oposición, el programa que presenté es un programa irrealizable tal como está diseñado en el marco actual de los planes de estudio. Sin embargo, buena parte de sus contenidos son alcanzables por nuestro alumnado de formación inicial a partir del modelo de relación teoría-práctica que llevamos a cabo en la UAB.

Está por demostrar que el “pragmatismo” de mi propuesta sea perjudicial en la formación inicial del profesorado como están por investigar las programaciones de Didáctica de las Ciencias Sociales que realizamos en las universidades españolas y su relación con la práctica. También, por supuesto, están por demostrar las supuestas virtudes formativas del modelo crítico al que se adscribe el colega Luis. En cualquier caso, mi preocupación por una formación inicial de un profesorado de geografía, historia y ciencias sociales más en consonancia con los retos a los que deberá hacer frente, me han llevado a iniciar una línea de investigación sobre este campo centrada fundamentalmente en nuestras propias propuestas didácticas cuyos primeros resultados pueden consultarse en Bravo et al. (2000) y en algunos de los trabajos editados por Pagès, Estepa y Travé (2000). Esta línea de investigación la inicié de manera sistemática a partir de la elaboración del proyecto didáctico en cues-

tión, a la que dediqué el capítulo cuarto, y del trabajo que presenté en la prueba práctica de la oposición (Pagès, 1996).

Mi interés por la investigación en la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales corre paralelo al de intentar definir y conceptualizar nuestro propio ámbito docente e investigador, es decir la Didáctica de las Ciencias Sociales. A este intento dediqué el capítulo tercero al que voy a referirme a continuación pues fue, así mismo, del interés del profesor Luis en el trabajo publicado hace un año en esta revista (Luis, 1999).

2. Fundamentos teóricos de la Didáctica de las Ciencias Sociales

En la introducción al capítulo señalaba sus propósitos y los grandes ejes de su contenido. Manifestaba, como ya lo había hecho con anterioridad en otro trabajo del que utilicé bastantes ideas y textos (Pagès, 1993), que tal vez la manera de empezar a delimitar nuestro ámbito de trabajo e investigación consista en formular “algunas de las preguntas que, de una manera u otra, constituyen el campo de actuación y de investigación”, preguntas referidas tanto a la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela como a la formación del profesorado con el fin de poder “constituir un punto de partida para

comprender qué caracteriza a la didáctica de las ciencias sociales y qué la diferencia de otros saberes” (Pagès, 1995: 52). Mis propósitos consistían en:

“(1) definir mi concepción de la didáctica de las ciencias sociales, (2) analizar algunos criterios utilizados para categorizar y conceptualizar la didáctica de las ciencias sociales y sus referentes teóricos, (3) revisar las relaciones entre la didáctica de las ciencias sociales, las ciencias de la educación y la psicología, y las ciencias referentes, a fin de establecer un inventario de aspectos y problemas que pueden converger en –y facilitar– la construcción de una didáctica de las ciencias sociales como epistemología de la enseñanza y del aprendizaje de los saberes geográficos, históricos y sociales”.

Y añadía:

“No es mi intención analizar las teorías didácticas o las teorías curriculares, ni la epistemología de las ciencias referentes o de la psicología, pues no es éste el lugar ni, en mi opinión, corresponde a un proyecto de didáctica de las ciencias sociales hacerlo. Intentaré acercarme a todo ello desde la didáctica de las ciencias sociales para describir y analizar qué relaciones han existido y existen, qué controversias se han producido o se producen y qué problemas están pendientes de solución” (Pagès, 1995: 53).

Sin duda, en un proyecto docente uno ha de tomar opciones pues no tiene sentido pretender abarcarlo todo. Per-

sonalmente, procuro ser consciente de lo que sé y de lo que no sé y cuando escribo o hablo sobre algo para mi novísimo procuro documentarme en profundidad antes de hacerlo. Cuando decidí escribir este capítulo fui consciente tanto de la dificultad de la tarea como de la posibilidad de olvidarme de aspectos que para los miembros de la comisión evaluadora podrían resultar fundamentales. Por otro lado, también lo fui del reto que representaba escribir sobre la propia Didáctica de las Ciencias Sociales y de los problemas bibliográficos con que me encontraría a la hora de argumentar mis puntos de vista. Así, por ejemplo, el profesor Luis me hizo observar al respecto que en mi proyecto no había tenido en cuenta las aportaciones de la sociología de la educación en la construcción de la Didáctica de las Ciencias Sociales y, en particular, las del malogrado profesor Larena.

El capítulo está organizado en tres grandes apartados. El primero contiene mi definición de la Didáctica de las Ciencias Sociales y en él reproduzco básicamente parte de un texto publicado en el año 1993 (Pagès, 1993). El segundo está encabezado por una pregunta –“¿Cómo categorizar y definir la Didáctica de las Ciencias Sociales?”– que a su vez contiene dos subapartados: a) algunas categorizaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y b) teorías y conceptos de la Didáctica de las Ciencias Sociales. El tercero trata de las relaciones entre la Didáctica de

las Ciencias Sociales y las otras disciplinas que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales dividido, a su vez, en tres subapartados: a) las ciencias de la educación y la Didáctica de las Ciencias Sociales, b) las ciencias referentes y la didáctica de las ciencias sociales, y c) la psicología y la didáctica de las ciencias sociales. Voy a centrar mi atención, al igual que lo hizo Luis en determinados aspectos de su trabajo, en el segundo apartado.

2.1. ¿Cómo categorizar y definir la Didáctica de las Ciencias Sociales?

Este apartado consta de una breve introducción y de dos subapartados. Comentaré a continuación algunas de sus principales características y reproduciré partes del mismo para que quien lea este artículo pueda contrastar mis ideas con las del trabajo de Luis (1999).

En la introducción al apartado escribía:

“Tal vez el primer problema que se deba dilucidar es el del estatus de la didáctica de las ciencias sociales como campo o área de conocimiento. ¿Es una disciplina?, ¿es una ciencia?, ¿es un conjunto de teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales?, ¿tiene epistemología propia?, ¿es una técnica?, ¿qué relaciones guarda con las ciencias referentes?, ¿es una metodología de la transmisión de

dichos saberes?, ¿qué relaciones mantiene con la didáctica general y con otras ciencias de la educación?, ¿qué relaciones mantiene con la psicología?.

Para intentar una aproximación a estas cuestiones analizaré algunas categorizaciones existentes de las didácticas especiales y de la didáctica de las ciencias sociales y algunas conceptualizaciones de la didáctica de las ciencias sociales que, en mi opinión, constituyen hitos importantes en la elaboración de una teoría de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

A diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos -por ejemplo, en la investigación sobre la formación inicial del profesorado o sobre la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales de los que hablaré en los próximos capítulos- donde predomina la bibliografía norteamericana, en este caso la bibliografía consultada procede básicamente de Europa, en especial del mundo francófono, de Italia y de España" (Pagès, 1995: 61).

Como es sabido, las didácticas especiales o específicas, pues no acaba de haber acuerdo sobre la conveniencia de un nombre o de otro, han nacido como tales, y se han desarrollado, en el ámbito europeo y, en especial, en el mundo francófono, el germano, el italiano y el hispano. No existen como tales en el mundo anglosajón donde predomina una concepción más curricular de lo que aquí entendemos que constituye el discurso de las didácticas y una concep-

ción más metodológica de su enseñanza en la formación del profesorado. Sin embargo, el tipo de problemas que suelen tratarse son los mismos aunque, en el caso europeo, se pretende tratarlos desde una determinada conceptualización teórica propia de las didácticas mientras que en el caso anglosajón se recurre a otras conceptualizaciones y a otros discursos afines.

El primer problema al que tuve que enfrentarme para la conceptualización de la Didáctica de las Ciencias Sociales fue el de la escasez de referentes teóricos propios. Para ello recurrí, en primer lugar, a algunas conceptualizaciones procedentes de otras didácticas para compararlas con las que existían para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Luego analicé la evolución de la didáctica de las ciencias sociales desde su inicial dependencia de las disciplinas referentes a la situación actual.

Estos son algunos fragmentos del primer apartado de este capítulo:

“¿Son las didácticas especiales una ciencia, una disciplina, una tecnología o una metodología? La respuesta a esta pregunta ha sido objeto de diferentes respuestas desde las distintas didácticas, y desde la didáctica general. Como ejemplo de algunas de ellas, analizaré las aportaciones de Bronckart (1989), Develay (1991 y 1995) y Aliberas et al. (1989).

Bronckart (1989), desde la didáctica de la lengua, señala que la revalorización del concepto de didáctica no es una moda sino una necesidad para hacer

frente a los problemas de la enseñanza de unos contenidos concretos. Para este autor las didácticas especiales tienen unas características comunes: constituyen una disciplina de acción; integran aportaciones de distintas disciplinas de referencia con lo cual constituyen una especie de *démarche-charnière* entre el estado de la enseñanza de una materia escolar y el estado de las diferentes disciplinas de referencia; y estudian la historia de la enseñanza de las materias escolares, es decir, la evolución de sus programas, de sus métodos y prácticas escolares, etc...

Para Bronckart, existen tres “generaciones” de didáctica -la tradicional, la conductista y la sociohistórica-. El objeto de estudio de esta última, en la que se ubica este autor, es caracterizado de la siguiente manera:

Le didacticien de troisième génération met d’abord l’accent sur l’analyse de l’état de l’enseignement d’une matière scolaire (analyse des attentes sociales, des finalités explicites de l’institution et des pratiques effectives en classe), et il procède à deux types d’interventions. La première peut se définir globalement comme une démarche de **théorisation des pratiques**. Concrètement, il s’agit d’abord de développer une prise de conscience de la nature des finalités, explicites et implicites, qui sont à l’œuvre, et, sur cette base, d’identifier un ensemble d’objectifs “réalistes”, c’est-à-dire d’objectifs compatibles avec l’état général de l’enseignement de la matière concernée. (...) Le second type d’intervention consiste alors en une **modification des pratiques** d’enseignement (p.58-59).

Bronckart considera que, para los representantes de esta última genera-

ción, la didáctica es una tecnología a la vez cultural, específica y autónoma.

La autonomía de las didácticas especiales es reconocida también por Develay (1991a y b y 1995), desde las ciencias de la educación, al analizar la naturaleza de los contenidos de enseñanza. En su trabajo de 1991a presenta los contenidos escolares como el resultado de un doble proceso de axiologización y didactización. El primer proceso responde a la pregunta siguiente: “étant donné ce qui est enseigné, vers quel type d’existence humaine tendons-nous?,” y se centra en el análisis de los valores implícitos y explícitos en los contenidos. El segundo proceso parte de la pregunta siguiente: “quelle reconstruction programmatique peut-on proposer?” que desarrolla a partir del concepto de “prácticas sociales de referencia” propuesto por Martinand (1986).

También propone la utilización del concepto “matrice disciplinaire” para analizar las relaciones entre los saberes científicos y los saberes escolares. Define este concepto -que ejemplifica en las relaciones entre las escuelas historiográficas y la enseñanza de la historia- con las siguientes palabras:

une matrice disciplinaire nous paraît constituée par le point de vue qui, à un moment donnée, est porté sur un contenu disciplinaire et en permet la mise en cohérence. Ce point de vue est constitué par le choix d’une identité pour la discipline considérée. Il entraîne à privilégier, de fait, certains concepts, certaines méthodes, certaines techniques, certaines théories, certaines valeurs, et amène en dernier ressort à valoriser cer-

tains objets d'enseignement. Le choix d'une matrice disciplinaire renvoie, de surcroît, à un choix idéologique rarement explicité au fond (1991 b, 26).

Más recientemente, Develay (1995) reivindica la necesidad de articular las didácticas en torno a la reflexión epistemológica de los saberes escolares. Entiende que en esta reflexión tienen un papel fundamental dos aspectos: "le questionnement historico-sociologique" y "le questionnement didactique". En relación con el primero propone interrogarse sobre las condiciones del nacimiento y la evolución de las disciplinas escolares y relacionarlas con las ideas filosóficas y las concepciones del aprendizaje de una época determinada a fin de comprender tanto sus orígenes como el sentido de su evolución. La definición de la segunda es la siguiente:

Le questionnement didactique que nous avons suggéré vise à préciser la nature des disciplines scolaires en termes d'objets, de connaissances déclaratives (faits-notions, registre de conceptualisation, champ notionnel, concept intégrateur), de connaissances procédurales, ainsi que de matrice disciplinaire. Cette capacité à disséquer une discipline pour en analyser les caractéristiques permet sans doute d'en apprécier les idées force, les notions clés que les élèves intégreront progressivement en une cohérence: celle de la discipline (p. 26)". (Pagès, 1995: 62-64).

En relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales recurrí a las aportaciones de las profesoras argentinas Finocchio (1993) y Camilloni (1994), del profesor Isidoro González (1991) y de José María Rozada (1992). Concluía este breve recorrido, que comple-

té en el mismo subapartado con conceptualizaciones realizadas desde la Didáctica de la Historia y de la Geografía, con el siguiente texto:

"Reconocer que la didáctica de las ciencias sociales no es ni ha sido un campo homogéneo es, ciertamente, constatar una evidencia que, por otro lado, no se da únicamente en nuestro país ni sólo en la didáctica de las ciencias sociales. La posición dialéctica y crítica de Rozada es compartida en nuestro país por distintos colectivos - por ejemplo, Asklepios, Cronos, Insula Barataria, etc...- y forma parte de una tradición que ha tenido una incidencia muy importante en la conceptualización de la didáctica de las ciencias sociales tanto desde la sociología crítica de la educación (por ejemplo, Apple, Giroux o Popkewitz) como desde la propia didáctica (por ejemplo, las aportaciones de la didáctica crítica de la historia en Alemania)" (Pagès, 1995: 68-69).

Algunas cosas han cambiado desde el año 1995, pero no ciertamente el carácter heterogéneo y plural de las definiciones y conceptualizaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y de los posicionamientos personales y colectivos al respecto, como puede comprobarse, por ejemplo, en los trabajos publicados en el número 24 de la revista *Iber* dedicado a "Los caminos de la didáctica de las ciencias sociales", o en los artículos publicados en los tres números editados hasta la fecha de *con-Ciencia Social*, entre los que me

parece de justicia destacar el de Rozada (1999). Y es bueno que así sea, pues ello garantiza no sólo el debate sino el carácter democrático y plural del mismo.

Esta heterogeneidad puede ser interpretada como una consecuencia de la evolución sufrida por la enseñanza de las ciencias sociales, por la situación de la investigación didáctica y por la propia institucionalización de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Al respecto señalaba en mi proyecto:

“Está por hacer el estudio de la evolución histórica de la didáctica de las ciencias sociales en España, aunque los trabajos ya realizados sobre la evolución de la enseñanza de la geografía o la historia (por ejemplo, Cuesta, 1988 y Luis, 1985) constituyen hitos importantes en este sentido. Las concepciones que, en nuestro país, han tenido y tienen de la didáctica de la geografía personas como, por ejemplo, Pedro Plans, Alberto Luis o Pilar Benejam, o de la didáctica de la historia, como Joaquín Prats, Agustín Ubieto o Pilar Maestro, o grupos como “Rosa Sensat”, Clarión, Germania, Cronos, Asklepios, Aula Sete, IRES, etc., para citar solamente algunos nombres, constituyen un importante patrimonio sobre el que se puede construir la evolución histórica de la didáctica de las ciencias sociales. De las conceptualizaciones de Plans o de “Rosa Sensat” -para no remontarme más atrás- a las actuales conceptualizaciones de los grupos que elaboran proyectos y materiales curri-

culares para la secundaria obligatoria existen importantes diferencias pero también existe una línea de continuidad marcada por el propio objeto de estudio y por el intento de hallar respuestas a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales” (Pagès, 1995: 73).

2.2. Teorías y conceptos en Didáctica de las Ciencias Sociales

Después de presentar y analizar las distintas conceptualizaciones y la evolución de la Didáctica de las Ciencias Sociales, dediqué un subpartado a las teorías y conceptos que se manejaban entonces, y que en algunos casos siguen utilizándose hoy, en Didáctica de las Ciencias Sociales. En la introducción al subaparatado apuntaba:

“La construcción de teorías y conceptos de la didáctica de las ciencias sociales es el principal reto de los investigadores, de los especialistas y de los profesores interesados en la enseñanza de las ciencias sociales. Los esfuerzos realizados en los últimos años para subsanar su debilidad teórica van dando buenos resultados, aún a costa de moverse en una producción que muchas veces es deudora de las aportaciones realizadas por otras didácticas especiales, por otras ciencias de la educación y por la psicología, y de basarse más en propuestas o proyectos que en resultados de la investigación.

En mi opinión, si exceptuamos los trabajos producidos en los Estados Unidos -que analizaré en los próximos capítulos- y nos centramos en los trabajos realizados en Europa y, en especial en España y Francia, los esfuerzos principales han ido en las siguientes direcciones:

- La elaboración de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales.
- La 'adaptación' y el desarrollo de conceptos provenientes de otras didácticas especiales en relación con los saberes escolares.
- La 'adaptación' de las aportaciones procedentes de la psicología cognitiva y de la educación" (Pagès, 1995: 78).

Voy a detenerme en los dos primeros puntos reproduciendo lo que escribí en 1995. En "la elaboración de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales" presentaba y analizaba las aportaciones de los grupos que hoy integran el colectivo Fedicaria, uno de cuyos líderes más destacados es el colega Alberto Luis, con las siguientes palabras:

"Una de las aportaciones más importantes realizadas en nuestro país en los últimos años procede, sin duda, de los esfuerzos realizados por los distintos colectivos que han participado en la elaboración de proyectos curriculares de ciencias sociales para la enseñanza secundaria obligatoria, financiados por el CIDE. Los intentos de elaborar una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales han sido, y son, considerables

y han supuesto un enorme paso adelante en la definición y conceptualización de la didáctica de las ciencias sociales.

No todos estos grupos comparten los mismos principios, pero el hecho de haberlos presentado a debate público y de haber construido una plataforma de discusión y de debate rigurosa y con continuidad, me permite poder tratarlos dentro de un mismo bloque. Sus aportaciones pueden seguirse en las actas publicadas de sus diferentes encuentros (Cronos, 1991; Aula Sete, 1993; Insula Barataría, 1994), en publicaciones periódicas como *Investigación en la escuela*, *Aula* y *Cuadernos de Pedagogía* y en otras publicaciones de distinta naturaleza.

El origen formal de estos grupos está estrechamente vinculado a la reforma curricular actual. Sin embargo, sus antecedentes son heterogéneos lo cual explica sus diferencias y algunos de los desencuentros teóricos. Por otro lado, estos grupos no representan la totalidad de los grupos y personas que han realizado y están realizando aportaciones importantes a la creación de un discurso sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

El punto de partida formal del trabajo realizado por estos grupos podría, en mi opinión, situarse en el encuentro realizado en Sevilla, en junio y octubre de 1989, de Seminarios de profundización en Didácticas de la geografía y de la historia (García, 1991). Sin embargo, las aportaciones ya señaladas de

Luis, o las de Rozada y del grupo Cronos, son anteriores y garantizan una continuidad y un trabajo sostenido desde muchos años atrás.

Las aportaciones más importantes de estos grupos son, a mi entender, tres: la elaboración de una plataforma de pensamiento o de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales, la construcción de modelos didácticos, y el enfoque curricular centrado en los problemas sociales. Tres aspectos, sin embargo, que no hay que entender aisladamente sino que forman parte de una totalidad, expresada en la propia plataforma de pensamiento (Pagès, 1995: 79).

Después de analizar cada una de estas aportaciones así como de las diferencias que se dan entre algunos de estos grupos, concluía:

“Las propuestas de los grupos Asklepios, Cronos, Aula Sete, Insula Barataria, IRES, etc. constituyen, sin duda, una importantísima aportación a la elaboración de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales y, en consecuencia, de una teoría de su didáctica. La validación de dichas propuestas en el terreno de la práctica y la divulgación de sus resultados permitirá conocer hasta qué punto sus supuestos son asumidos por el profesorado y constituyen un fructífero camino de innovación de la enseñanza de las cien-

cias sociales y un referente obligado en la formación inicial y permanente del profesorado. La historia de muchos de sus miembros y el riguroso tratamiento intelectual de las propuestas permiten albergar esperanzas positivas y ser optimistas” (Pagès, 1995: 81-82).

Por supuesto no limité mi análisis a estos grupos ni a sus aportaciones. Sin embargo, me interesa destacar en este trabajo que fueron objeto de mi atención en el proyecto que tuve que presentar en mi oposición, lo habían sido con anterioridad y lo siguen siendo hoy.

2.3. La transposición didáctica

El segundo aspecto que quiero destacar es el referido a “La conversión del saber científico en saber escolar: el concepto de transposición didáctica”, concepto que del que se ocupa Luis en su trabajo (Luis, 1999) y que ha sido utilizado por otros miembros del colectivo Fedicaria como uno de los motivos de discrepancia entre sus concepciones y las de otros didactas de las Ciencias Sociales entre los que me incluyo. ¿Qué escribí en 1995 sobre la transposición didáctica? Estas fueron mis palabras¹:

“El trabajo realizado en Francia para la creación de un cuerpo conceptual propio de la didáctica de las ciencias sociales se ha basado, fundamental-

¹ El texto original incluía un esquema editado por Clary (1988) en el que presenta las relaciones entre los distintos tipos de saberes, desde el saber científico al realmente aprendido por el alumno con sus respectivos descartes.

mente, en la 'adaptación' de conceptos propuestos por otras didácticas. En mi opinión, el concepto más importante es el concepto de transposición didáctica, creado por el ya citado Chevallard (1991) para la didáctica de las matemáticas. También, sin embargo, se ha trabajado y se ha investigado sobre el concepto de representación social, procedente de investigaciones de tipo psicológico o psico-social.

La mayor parte de las aportaciones realizadas en Francia han surgido de los trabajos dirigidos por el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) y han tenido una plataforma de debate y difusión en los distintos *Rencontres* organizados por este Instituto desde el año 1986.

El concepto de transposición didáctica ha sido creado para explicar las relaciones existentes entre los saberes científicos y los saberes enseñados, que incluyen los saberes para enseñar y los saberes realmente aprendidos. El concepto invita a considerar que en cada nivel se produce una transformación o una modificación del saber desde que es aprendido y aprehendido por el alumnado. La transposición didáctica es un fenómeno inevitable, obligatorio, que se produce en cualquier acto de enseñanza aunque sea negado por aquellas personas que consideran la enseñanza en términos de pura transmisión de conocimientos o que la contemplan como una mera adecuación a la escuela

del saber disciplinar (por ejemplo, Frigerio, 1991).

El análisis didáctico se centra, según los casos, en el análisis de cada uno de los saberes (saberes científicos, contenidos de enseñanza, contenidos enseñados o contenidos aprendidos), de manera independiente, o en el paso del uno al otro.

La transposición didáctica se ha presentado como un concepto clave para intentar resolver las relaciones entre el saber científico y el saber escolar. A veces, se la ha denominado mediación didáctica, filtro didáctico, etc. En cualquier caso, es un poderoso concepto para explicar que el saber científico y el saber escolar no son, ni pueden ser, la misma cosa, aunque el segundo dependa del primero. Las relaciones entre ambos saberes han sido estudiadas por muchísimos didactas y por algunos -menos- representantes de los saberes académicos como expondré en un próximo apartado. Sin embargo, las diferencias no siempre han sido presentadas con la claridad que las presentan Audigier (1988a) o Le Pellec y Marcos-Alvárez (1991). (...)

La naturaleza del problema al que la transposición didáctica intenta dar respuesta, es sumamente compleja y de 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 esta dificultad alude Clary (1988) cuando presenta las relaciones entre los distintos saberes y algunos instrumen-

tos para analizarlas con las siguientes palabras:

La transposition didactique existe dans tous les savoirs enseignés mais dans des contextes différents dans les diverses disciplines: ce phénomène ne peut donc être élucidé de la même façon dans toutes les disciplines. En histoire et en géographie, nous ne pouvons pas maîtriser ce phénomène, il ne peut être investi en lui même parce que nous n'avons pas les outils conceptuels nécessaires. Ceci n'empêche pas que l'on peut commencer à l'étudier en l'éclairant de l'extérieur. Il s'avère nécessaire d'analyser ce phénomène

–pour prendre conscience de ce qui passe implicitement dans l'acte d'éducation,
–pour, éventuellement, agir sur la manipulation du savoir, tout au moins mieux gérer ce qui passe dans la classe (p. 146).

(...)

La transposición didáctica no agota, por supuesto, las propuestas sobre las relaciones entre el saber científico y el saber escolar como analizaré en el próximo apartado. Tampoco es el único concepto utilizado por el grupo de didactas vinculado al INRP. También se han utilizado otros conceptos como el de contrato didáctico de Chevallard, concepto que se refiere a las interacciones entre alumno y profesor a propósito de los contenidos para enseñar (Clary, 1988); el concepto de prácticas sociales de referencia, del didacta de las ciencias Martinand (Buffet, 1993; Moniot, 1993), que pone en relación las finalidades y los contenidos pedagógicos con situaciones y tareas de una práctica social determinada; el de situación-problema (Gérin-Grataloup

et al., 1994); etc...” (Pagès, 1995, 82-87).

El compañero Luis utiliza en parte este texto para escribir cosas tan curiosas y gratuitas como las siguientes: “antes de pasar a otras cuestiones hemos de ocuparnos siquiera brevemente de un aspecto fundamental de la propuesta catalana con la que se pretende re-fundar la DCS: nos referimos a la **transposición didáctica**” (Luis, 1999: 10), “desde Bellaterra se ha defendido siempre *la necesidad de diferenciar los dos tipos de saberes* a los que nos estamos refiriendo” (Luis, 1999: 11), “en páginas anteriores afirmamos la trascendencia que tenía la **TD** en la refundamentación de la DCS tal como se está llevando a cabo en Bellaterra” (Luis, 1995: 14).

Los profesores y profesoras de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB hemos, efectivamente, analizado este concepto, algunos hemos escrito sobre él y lo hemos utilizado en algunas de nuestras investigaciones pero en absoluto lo hemos convertido, al menos quien firma este trabajo, en una bandera de una supuesta “refundación” de la Didáctica de las Ciencias Sociales. El concepto de transposición o mediación didáctica, lo creía entonces y lo sigo creyendo ahora, es un buen concepto para intentar comprender las relaciones entre el saber sabio y el saber escolar. Creo además que puede ser uno de los ejes de la formación inicial del profesorado, en especial del profesorado de secundaria, que por su

formación disciplinar cree que la enseñanza consiste en transmitir, sin más, aquello que le han enseñado en las aulas universitarias.

3. Sobre argumentos racionales y propuestas institucionales... y la Didáctica de las Ciencias Sociales

No es la primera vez que alguno de mis trabajos individuales o colectivos ha sido objeto de interés por parte del colega Luis ni, por supuesto, que haya polemizado, alguna vez de manera apasionada, con él. Quiero agradecerle desde estas páginas el interés que pone en mis trabajos, los exhaustivos análisis críticos, y sus comentarios y sugerencias, aunque a veces son tan crípticos que difícilmente me identifico en ellos. A título de anécdota, ha de saber que tuve que leer dos veces el texto que publicó el año pasado en esta misma revista antes de saber que hablaba de mi proyecto y que estuve tentado de pedir hora al psiquiatra para que me ayudase a descubrir las ambigüedades, incoherencias, visiones (neo)academicistas, debilidades metodológicas, carencias de (suficiente) rigor y perspectivas reductoras y marcadamente academicistas que, por lo que leí en el trabajo de Luis (1999), pueblan mi pensamiento.

Es posible que desde su racionalidad las cosas se vean así. Sin embargo, a veces da la sensación que Luis fuerza

tanto sus críticas que llega a falsear la realidad. Así, por ejemplo, en su trabajo alude a la “existencia de una (legítima) política de difusión de ideas” (Luis, 1999: 16) que desde Bellaterra se proyecta al resto de España. Y cita como ejemplos la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y sus Boletines y la revista *Documents d’Anàlisi Geogràfica*.

Es cierto que algunos profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB hemos tenido un papel protagonista en la creación y evolución de la Asociación y hemos tenido cargos directivos en su Junta Directiva (yo mismo fui su presidente durante los últimos cuatro años). Sin embargo, es falso que las publicaciones de esta Asociación hayan servido de “soporte para la difusión que se tiene en Bellaterra de la DCS” (Luis, 1999: 17) como él sabe muy bien. Desde dicha Asociación ha habido, desde luego, “la **voluntad** (...) *de promover y difundir (...) innovación en el campo de la DCS*” (Luis, 1995: 17), pero no por el interés de “*un determinado GR*” sino por el interés de aquellos profesores de DCS que libremente han decidido ser miembros de esta Asociación y participar en sus Simposios, debatir sus problemas y presentar sus trabajos. En nuestros Simposios se han debatido muchos temas relacionados con la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales -sin embargo, no hemos dedicado ningún Simposio a la transposición didáctica-, y nunca hemos extraído conclusiones

con pretensiones prescriptivas como podía haber comprobado el profesor Luis de haber asistido a alguno de ellos y debatido con sus colegas de Didáctica de las Ciencias Sociales los problemas que nos preocupan de nuestro quehacer profesional. No es cierta “la **ausencia de debate en torno a las implicaciones de dicha alternativa**” ni “**su acrítica recepción por parte de la gran mayoría de los miembros de esta área de DCS**” (Luis, 1999: 17-18). Asista a nuestros Simposios y lea nuestras publicaciones desapasionadamente y verá la diversidad de puntos de vista y de concepciones que enriquecen el actual debate sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado!

Luis sabe muy bien que la revista *Documents d'Anàlisi Geogràfica* es una revista del Departamento de Geografía de la UAB que, muy de vez en cuando, publica algún que otro artículo de didáctica y que, excepcionalmente, dedicó a la didáctica de la geografía su número 21. En su edición no tuvo ninguna responsabilidad el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB ni nunca la ha tenido. Por tanto, no es un “botón de muestra” que pueda utilizar como indicador de nuestra supuesta política de difusión de ideas.

Para finalizar dos consideraciones más. Estoy de acuerdo con Luis en que “*la consolidación de la DCS como “disciplina” no puede hacerse sin crítica, pues el saber no avanza en un*

*contexto de **silencioso asentimiento** ante todo lo que propongan quienes se hayan convertido y pretendan actuar como **grupos de referencia**”* (Luis, 1999: 18). Le aconsejaría que, como destacado líder de Fedicaria, lo tuviera en cuenta, se lo aplicara a sí mismo y se lo aplicara también el grupo dirigente de dicho colectivo. También le pediría que, de vez en cuando, nos ilustrara sobre su trabajo diario en la formación inicial en DCS de los estudiantes de maestro de educación infantil y primaria. Sería también una buena de colaborar en el crecimiento de aquel conocimiento que la DCS ha de poner a disposición de los futuros maestros y maestras de educación infantil y primaria para que lo hagan revertir en un mejor aprendizaje de su futuro alumnado.

Bibliografía

- AA.VV. (2000): “Los caminos de la didáctica de las ciencias sociales”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e Historia*, 24.
- BENEJAM, P. (coord.) (1998): *Psicopedagogia de les ciències socials i de les humanitats*. Barcelona: OUC.
- BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.) (1997a): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.

- BRAVO, L. et al. (2000): "La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales". CARMEN, L. Del (ed.): *Simposi sobre formació inicial dels professionals de l'educació*. Girona. Universitat de Girona, 207-212.
- CAMILLONI, A.R.W. (1994): "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales". AISENBERG, B./ALDEROQUI, S. (comp.): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós.
- FINOCCHIO, S. (coord.) (1993): *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Troquel.
- GONZÁLEZ, I. (1991): "La didáctica de las ciencias sociales, su consideración científica y las razones y los objetivos del congreso". AA.VV.: *Espacio y sociedad en el ámbito autonómico. Actas de las Ias. Jornadas sobre los curricula de ciencias sociales en las comunidades autónomas*. Valladolid. Junta de Castilla y León, 13-27.
- LUIS, A. (1998): "Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales". *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 128. Barcelona, 1-32.
- LUIS, A. (1999): "Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* nº 13. Dept. Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials. Universitat de València, 5-28.
- PAGÈS, J. (1993): "Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales". *Infancia y Aprendizaje*, 62-63: 121-151.
- PAGÈS, J. (1994): "La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado". *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13: 38-51.
- PAGÈS, J. (1995): *Proyecto docente de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universitat Autònoma de Barcelona, septiembre de 1995.
- PAGÈS, J. (1996): "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?". *Investigación en la Escuela* 28: 103-114.
- PAGÈS, J. (1997a): "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales". In Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Diada editora, p. 49-86.
- PAGÈS, J. (1997b): "Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales". BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.) (1997a): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Bar-

celona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori, 209-226.

PAGÈS, J. (1997c): "La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio". *Investigación en la Escuela* 31: 89-98.

PAGÈS, J./ESTEPA, J./TRAVÉ, G. (eds.) (2000): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huel-

va, Publicaciones de la Universidad de Huelva.

ROZADA, J.M^a (1992): "La enseñanza de las ciencias sociales: una cuestión "indisciplinada", necesariamente". *Aula de Innovación Educativa* 8: 5-9.

ROZADA, J. M^a (1999): "Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva". *conCiencia Social. Anuario de didáctica de geografía, historia y otras ciencias sociales*, 3, 42-69.