

*Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales**

Alberto Luis Gómez**

1. Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional.

En Luis (1998b) nos referimos a unas jornadas que tuvieron lugar en Santiago de Compostela hace cuatro años y cuyas actas han sido recopila-

das por Montero-Vez (1993). Dejando de lado las del ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), junto a ponencias genéricas de tipo pedagógico se presentaron también otras sobre el resto de las Didácticas Especiales (DE) -Matemáticas, Lengua, etc.-, ramas en las que, como ya señaló Pagès (1995),

(*) Con la finalidad de que los lectores puedan hacerse una idea más atinada del contenido de este trabajo, conviene tener presente que el mismo formaba parte de un Proyecto Docente (PD) mucho más amplio (Luis, 1997). Por razones de espacio, aquí se presenta muy reducido en texto y -pese a su importancia- sin notas con respecto a una primera versión (Luis, 1998b) aparecida en Biblio 3W (<http://www.ub.es/geocrit/b3w-128.htm>); si bien, debido a su interés, conservamos -levemente mejoradas- las primitivas referencias bibliográficas. Los interesados por este asunto pueden consultar otra aportación recientemente publicada -Luis (1997a), pues en la misma se realizan diversas consideraciones críticas sobre el entendimiento que tiene José María Rozada Martínez de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En lo referido a la enseñanza de la Historia, léanse igualmente Luis (1997b, 1997c, 1998a). En nuestras argumentaciones citamos siempre en el texto a partir de la fecha que figura en la obra manejada; en la bibliografía final, tras el nombre del autor, colocamos el año de la edición original: SHULMAN, L. S. (1986): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en WITTRUCK, M. C.: *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. Traducción de Ofelia Castillo y Gloria Vitale. Barcelona, Paidós-MEC, 1989, págs. 9-91.

(**) Miembro del grupo *Asklepios*, Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, Edificio Interfacultativo, Avda. de los Castros, s/n, E-39005 Santander; tño (942) 20 11 69; fax: (942) 20 11 73; correo electrónico: luisal@ccaix3.unican.es

se han producido mayores avances que en la DCS.

Algo similar ha acontecido en el campo de la Didáctica de las Ciencias (DCC), 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 al nuestro. Evidentemente, en la ciudad gallega existió también otra sección dedicada a la DCC en la que Porlán (1993) y Gil Pérez (1993) defendieron sus ponencias. Por otra parte, en el trabajo del miembro sevillano de IRES se hace referencia a un sugeridor artículo firmado por Aliberas-Gutiérrez-Izquierdo (1989), en el que se utilizaron las propuestas toulminianas para, con su esquema, tratar de definir el estatus de la DCC. Sobre este análisis llamó la atención Pagès (1995, pág. 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 (Rozada, 1997).

Desde un punto de vista genérico (Luis, 1998b, págs. 5-8), *es innegable la utilidad del discurso **actual*** tanto de J. Pagès como de otras personas que trabajan dentro del "círculo de Bellaterra". De todos modos, conviene no perder de vista la *consciente **ambigüedad*** que caracteriza a su línea de pensamiento: es decir, sus formulaciones teóricas y propuestas prácticas se han elaborado -véase a este respecto la estructura interna de unos materiales

para la Enseñanza Secundaria Obligatoria coordinados por Benejam-Pagès (1997a)- demasiado subordinadas a las características sociológicas de sus destinatarios, individuales e institucionales; en este último 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 también en el Proyecto Docente (PD) que tanto usamos en Luis (1998b). *Las ventajas de ese pragmatismo son evidentes*, ya que se conecta mucho mejor con los receptores 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 curriculum-, la especificidad que se propone para la DCS y el tipo de modelo utilizado para la formación del profesorado.*

1.1. Perspectiva ética sobre el curriculum y academicismo cognitivo

Un vistazo a los inicios del capítulo segundo del PD firmado por J. Pagès -y a muchos de sus estudios anteriores- pone de manifiesto la defensa de una

concepción curricular integrada en el marco de las *tradiciones críticas*; en esta misma línea, debido a la naturaleza del objeto de investigación, el conocimiento que se pretende sobre el mismo y 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 en el sentido señalado hace tiempo por Escudero (1990). Ello conlleva una determinada manera de abordar la formación inicial de los maestros y maestras, dentro de la cual la relación entre sus aspectos teóricos y prácticos se hace a través de una DCS concebida como "ciencia puente" o como "encrucijada".

En la línea de esta corriente que entiende al *currículum* desde una *perspectiva ética* como praxis social, se atribuye a la historia la finalidad de ayudar a los alumnos "... a pensar críticamente sobre los problemas 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 mostrarlos la necessitat d'assumir el seu protagonisme en la construcció del seu present personal y social." (Ibídem, 1995a, pág. 58) Ahora bien, dicho esto, 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.*" (Pagès, 1995, pág. 17; sub. AL)

No seremos nosotros quienes pongamos en cuestión la percepción que tiene nuestro colega J. Pagès del profesorado español y de su tendencia a reaccionar de una manera determinada ante las alternativas que se le proponen, 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- *utilizados para ello.*

Si entendemos el *currículum* como una selección de la cultura apreciamos dos grandes posiciones desde las que justificar la procedencia de los contenidos escolares: a) para unos -y *de facto*-, 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 función social** en lo referido a desencadenar procesos formativos que conduzcan a la emancipación ciudadana.

Lo dicho es muy importante y tiene fuertes implicaciones en **todos** los ámbitos del diseño curricular. De ahí que nos resulte incomprensible la razón por la que, para fundamentar la especificidad de la DCS, se inspire en dos autores -L. S. Shulman y J. P. Shaver- para quienes *la significación de los contenidos curriculares se legitima, en primera instancia, desde la defensa de su potencialidad epistemológica o intrínseca dentro de una determinada estructura disciplinar.*

1.2. Formación sociocrítica del profesorado y entendimiento de las disciplinas como "formas de conocimiento"

Lo que acabamos de indicar se relaciona con el tipo de profesor que se desea formar y los componentes internos del modelo elegido para ello. Véamos 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. Pagès centra su interés en Estados Unidos, donde detecta investigaciones en el campo de los *Social Studies* con las que "... comprender el que

succeeix a les nostres aules i pensar vies útils pel professorat que vulgui millorar la seva pràctica." (*Ibidem*, pág. 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 Pagès (1995, págs. 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-Adler (1985) en su *Becoming an Elementary Social Teacher*.

Es evidente que al otro lado del océano no existe todo lo que él buscaba. Algunas piezas clave se hallan en Francia, sobre todo en el INRP de París, gracias a un *modelo de formación* desarrollado con las aportaciones de estudiosos como 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 línea de pensamiento norteamericana, a él le convencen. ¿Por qué? Debido a que el modelo de formación de docentes que proponen "... puede ser considerado próximo ..." al estadounidense por tres razones: el protagonismo concedido al alumno como actor en su proceso formativo, el peso otorgado a la reflexión epistemológica sobre los contenidos y la necesidad de centrar la formación de los docentes en el contexto de la propia práctica.

Nuevamente aquí, el autor del que hablamos procede curiosamente. Por

un lado, es cierto que al argumentar sobre la naturaleza de la DCS había hecho mención a tres trabajos del pedagogo M. Develay. Este último propugna la articulación de las DE en torno a la *reflexión epistemológica de los saberes escolares*, tarea compleja a causa de su **dobles 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. Pagès, por la cita que recoge en la página 64 de su PD, parece importarles solamente la segunda. Y esto es grave, ya que en ella se leen las disciplinas escolares como si fueran "formas de conocimiento", **primándose sus dimensiones proposicionales y procedimentales -sintácticas- sobre la conceptual -semántica-**.

A propósito de la relación entre teoría y práctica a la que acabamos de referirnos, Pagès (1995, pág. 206) trae a colación ideas muy difundidas de L. Shulman. Nuevamente menciona la presencia de ciertos aspectos de su pensamiento que no terminan de encajar, puesto que "... sus aportaciones no emergen de la tradición crítica sino que son una consecuencia de su evolución desde la investigación positivista ..."; si bien tampoco debe olvidarse que su concepto ofrece "... enormes posibilidades para formar a un profesorado más cercano a los postulados críticos que a los positivistas."

No negaremos este juicio dado que del contenido de su PD no puede des-

prenderse nada concreto sobre las implicaciones del (muy interesante) enfoque propuesto por L. Shulman. Empero permítasenos decir que un pedagogo tan querido a nuestro colega catalán como Pérez Gómez (1992, págs. 400-401) consideró las propuestas de L. S. Shulman como una variante -la comprensiva- de la **perspectiva académica** en lo relativo a la formación del profesorado. Es verdad que *este modelo supuso un claro avance con respecto al tradicional enfoque enciclopédico*, pero debemos recordar que, de creer al didacta malagueño -en cuya concepción se apoya el PD. de J. Pagès-, **se ubicaría a años luz de los enfoques sociales reconstructivos**. Junto a estas objeciones, Escudero (1993, pág. 75; sub. AL) valora el trabajo de L. S. Shulman, pero, al estar más en la línea de D. P. Liston y K. M. Zeichner, le pone otro reparo que debiera ser tenido en cuenta por todos aquellos que deseen orientar su trabajo 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". Debido a lo cual, y siempre en última instancia, el catedrático afincado en Murcia -y también Bolívar (1993a)- discrepa de tales enfo-

ques aduciendo un motivo digno de reflexión: *su tendencia a mermar una profesionalidad que acaba siendo reducida a meras cuestiones de procedimiento.*

1.3. La transposición didáctica como proceso generador de un campo específico de trabajo para la DCS

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-fundamentar la DCS: nos referimos a la **transposición didáctica** (TD), concepto de procedencia francesa y tomado de alternativas ofrecidas para la enseñanza de las matemáticas. En Luis (1998b, págs. 1-3) habíamos comentado la contribución de L. S. Shulman en lo relativo a su manera de entender la profesionalidad de los docentes. En ella, una parte del discurso descansa sobre aquella dimensión del *knowledge* base denominada **conocimiento pedagógico del contenido** situada en la intersección de dos campos: el científico-disciplinario y el pedagógico. Como señaló Bolívar (1993, 1993a, págs. 114 y 121), este ámbito está siendo utilizado para refundamentar el conjunto de las DE: desde la DCC -como lo han hecho, entre otros muchos, Porlán (1993, 1993a) y Porlán *et al.* (1996, pág. 25)- hasta la DCS en la línea de las argumentaciones mane-

jadas por Benejam (1993) y Pagès (1995, págs. 82-87).

Dicho sencillamente, 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 Pagès (1995, pág. 83), ello se debe a que la "... transposición didáctica es un fenómeno inevitable, obligatorio, que se produce en cualquier acto de enseñanza ...", y ello sucede con independencia del grado de consciencia que tenga el docente con respecto a su labor. Y, por otro, al realizar el conjunto de operaciones incluidas en el proceso de TD, la DCS *crea su campo específico* de trabajo. El asunto es complejo, pues la conversión de conocimiento científico en otro ya escolar exige variadas y laboriosas tareas o "descartes" que Pagès (1995, pág. 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 cons-

tan -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 muestran 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 la figura 2.2 incluida en el citado estudio de Clary-Nimes 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 fuera del ámbito social.*

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, tomados de F. Audigier y de Le Pellec-Marcos Álvarez (1991), han sido reproducidos por Pagès (1995, pág. 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 (1993, pág. 343), 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 decisivo sobre el conjunto de los procesos de aprendizaje. Las razones que motivan este punto de vista son muy claras, pues "... las habilidades de pensamiento no son ajenas al contenido, sino que dependen de la ciencia a la que se apliquen"; idea que ya había sintetizado Benejam (1993a) en una breve reseña.

Un nuevo entendimiento para la profesionalidad del enseñante de DCS se abre paso y, con él, se vislumbra un campo de trabajo específico de gran interés. ¿Qué más se puede pedir si lo dicho viene corroborado por la doble epistemología shaveriana -referida al *content 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 magífica. Sin embargo -como pasa casi siempre y veremos ahora mismo- es evidente que todavía persisten ciertas

dificultades a las que *no se les ha prestado suficiente atención*.

2. Razones y profesiones: debilidades metodológicas y fortaleza institucional del enfoque pragmático-crítico para la didáctica de las ciencias sociales.

Hasta el momento nos hemos dedicado a comentar una de las alternativas institucionales españolas más importantes en lo que respecta a la reformulación de nuestro área de conocimiento, dejando de lado la defendida por Prats (1996) en unas jornadas celebradas hace un par de años y las polémicas reflexiones de Rozada (1992, 1997) por haber sido analizadas en otro lugar (Luis, 1997a).

Nuestro interés se ha centrado en los colegas que desarrollan su labor en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), a sabiendas de que sus orígenes son antiguos y se nutren de aportaciones realizadas por P. Benjam desde -digamos- mediados de la pasada década. Se ha partido del PD de Pagès (1995) debido fundamentalmente a dos razones: su conexión intelectual con la geógrafa citada y sus esfuerzos por idear un concepto de DCS que, en un momento de reformas como el actual, posibilite una nueva alternativa para la preparación de enseñantes.

2.1. Enfoque curricular y modelo elegido para la formación del profesorado: ¿un matrimonio de conveniencia?

Preocupados en Bellaterra por lo último que acabamos de indicar, el discurso de J. Pagès parte en primer lugar de un entendimiento crítico del *curriculum* -esa perspectiva ética a la que ya hicimos mención- y concibe la DCS como una disciplina "puente" o "encrucijada", cuya especificidad le viene dada por el manejo de los variados aspectos que ha de abordar para integrarlos en la globalidad de un sistema didáctico. Dentro del conjunto de su pensamiento, destacamos el atribuido al *doble tipo de relevancia epistemológica* del conocimiento que han de dominar los profesores: el *content knowledge*, de procedencia shulmaniana -si bien en la línea de J. P. Shaver- y aquel otro referido a cómo aprenden los alumnos basándose en los principios constructivistas. El *estatus* que le merece la DCS -o "hermana pobre" de las DE- es el de una *disciplina en construcción*, hasta tal punto que las propuestas catalanas para la DCS se inspiran en DE de otras disciplinas como lengua, matemáticas, ciencias naturales, tecnología, etc.

Tal y como vimos, esta preocupación por desarrollar un nuevo concepto de DCS está ligada a la necesidad de buscar alternativas a una formación -sobre todo inicial- del profesorado acorde con los postulados que acabamos de resu-

mir. Y, según explicamos en Luis (1998b), ello se hace mediante un **modelo** que hunde sus raíces tanto en Estados Unidos como en Francia.

Los estudios del INRP galo 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" -análisis de las representaciones de los alumnos acerca de varios aspectos relativos a la epistemología disciplinar, TD y reflexión sobre lo acontecido en el aula- coinciden, en lo fundamental, con antiguas pautas de trabajo desarrolladas en Cataluña.

En lo que a la formación del profesorado se refiere, la relación entre teoría y práctica se hace a través de una DCS cuyo objetivo es clarificar 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 (1993), Maestro (1993) y el de los discursos recopilados en un libro editado por un miembro del grupo IRES (García Pérez, 1991).

2.2. Formación del profesorado, neoadademicismo cognitivo y cualificación profesional

A nuestro juicio, aunque las propuestas catalanas son de gran interés, pecan de excesivo pragmatismo; el dis-

curso del propio Pagès se inclina más en favor de la orientación pragmática (sustantivo) que de la crítica (adjetivo).

En primer lugar, llama poderosamente la atención la **procedencia de los contenidos escolares** a integrar en el *curriculum*. Y decimos esto porque la especificidad de la DCS se fundamenta en autores como L. S. Shulman y J. P. Shaver, quienes, *de modo coherente y desde enfoques academicistas de nuevo cuño, se preocupan por los contenidos a partir de su potencialidad epistemológica dentro de una determinada estructura disciplinar*.

Pasando ya a la segunda apostilla crítica, otra de las dificultades del análisis elaborado por J. Pagès radica en su *pretensión de formar docentes en el marco de la citada orientación ética del currículo a través de un modelo cuyos componentes beben en otras tradiciones curriculares*. En lo que a los Estados Unidos se refiere, los ejemplos que maneja J. Pagès se insertan más bien en orientaciones práctico-reflexivas. Pero *el problema más importante reside en trasladar a España el modelo elaborado del INRP, cuyos supuestos no casan con esa racionalidad crítica y, además, enfocan epistemológicamente la reflexión sobre los contenidos escolares, relegando a un segundo plano lo referente a su dimensión histórico-sociológica*. Mientras que esta subordinación es coherente con la interpretación francesa de las DE y, por tanto de la DCS, es

difícil entender cómo J. Pagès 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.

Fiel a su pragmatismo, J. Pagès **introduce otro elemento en su propuesta que no cuadra en absoluto con el modelo de profesor que persigue**, debido a su empeño por compatibilizar el pensamiento shulmaniano con una versión -la comprensiva- de la tradición academicista. Cuesta comprender por qué J. Pagès no ha captado esta gran contradicción. *Ahora bien, si se piensa en cómo aquellos planteamientos se filtran a través de su sesgo pragmático, no resulta del todo incoherente la elección de una propuesta como la que hace; si bien* -según expusimos a partir de las consideraciones realizadas por Liston-Zeichner (1993, pág. 37)- *nos parece 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.

Existe otra dificultad en la que J. Pagès no ha reparado. *La reducción (de hecho) de la profesionalización y los contenidos a las relaciones "académicas" con los estudiantes* deja de lado -como indican Escudero (1993), Bolívar

(1993a, pág. 119) y Bolívar (1996)- otras dimensiones fijadas por códigos curriculares externos reguladores de la práctica profesional. Como resultado de todo ello, se favorece **una clase de profesionalidad que corre el peligro de acabar concentrándose en cuestiones de procedimiento dificultando**, el surgimiento de otros aprendizajes disciplinarmente significativos y relevantes desde el punto de vista cívico.

2.3. Transposición didáctica, formalismo y neoacademicismo

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, al igual que las posibilidades que ofrece el discurso de L. S. Shulman a las DE para justificar, de modo muy distinto al de antaño, la profesionalidad del enseñante. Resumido muy brevemente -para más detalle léase el capítulo de un libro coordinado por Benejam-Pagès (1997) al que ya le dedicamos atención (Luis, 1998)-, por TD se entiende el proceso mediante el cual un conocimiento académico se convierte en otro escolar; o, por decirlo al estilo de Y. Chevallard como en la UAB, la TD es un discurso teórico práctico sobre la transformación del *savoir savant* en *savoir enseigné* (Audigier-Crémieux-Tutiaux-Guillon, 1994).

Señalamos también que Pagès (1995, pág. 85), basándose en un trabajo de Clary-Nimes (1988, pág. 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 subrayar que la naturaleza de la TD es muy diferente en función del tipo de disciplina al que nos referimos; de todos modos, *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 para- el ámbito de las matemáticas*.

El modelo de formación elaborado por Pagès -como así lo ha reconocido (1995, pág. 64)- arranca de **reflexiones didácticas pensadas para la enseñanza de materias radicalmente distintas a las Ciencias Sociales**. Chevallard reflexionó desde las **matemáticas** a partir de un enfoque didáctico **formalista y funcionalista**; algo similar sucede con S. Joshua y J. J. Dupin, quienes, además de preocuparse por las **matemáticas**, también han escrito sobre la **DCC**; respecto

de J. L. Martinand, en el PD de J. Pagès e incluso en una nota incluida en la versión catalana de un trabajo de Audigier (1992, pág. 17), se le trae a colación al hablar sobre la "práctica social de referencia", citándose un libro suyo titulado *Connaître et transformer la matière* (Martinand, 1986), aunque *su ámbito de reflexión no es el nuestro sino el de las ciencias y la técnica*; lo cual puede comprobarse en el trabajo de Martinand (1995) titulado "Objetivos y modalidades de la educación tecnológica en el umbral del siglo XXI incluido en un volumen que la revista Perspectivas dedicó a **La enseñanza de las ciencias**.

Es así que este movimiento neoacadémico cognitivo que nos viene desde Cataluña como alternativa para la DCS, **carece de (suficiente) rigor al pretender conjugar aspectos irreconciliables**: una perspectiva ética del currículo y un nuevo concepto de profesionalidad *tomado a partir de aportaciones norteamericanas que seleccionan y entienden a los contenidos desde una perspectiva reductora y marcadamente academicista*. Para más inri -véase a modo de complemento el tipo de argumentaciones manejadas hace escasas fechas por García-Merchán (1998, pág. 66) y Romero (1998, págs. 25-36) en el apartado 1.2.1 de su tesis doctoral a punto de ser editada por Akal-, **la TD**, elemento fundamental para afianzar una práctica profesional que garantice su coherencia interna y la especificidad

de la DCS, *presenta un problema serio: 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-formalistas*. Ni que decir tiene que tal opción nos parece totalmente legítima. El camino del debate queda expedito; la polémica, (quizá) servida.

3. Argumentos racionales y propuestas institucionales: crítica y evolución del conocimiento en didáctica de las ciencias sociales.

En un trabajo traducido al catalán, Audigier (1992, pág. 18; sub. AL) consideraba que la Didáctica de la Geografía (DG) "... és de moment un projecte científic en vies de constitució ...". 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 ...". Pensamos que estas palabras de F. Audigier tienen actualmente

plena validez hoy en España, a pesar de que no se refieran al conjunto de la DCS. En Luis (1997a) resumimos los rasgos básicos del modelo propuesto por S. Toulmin para explicar la evolución de un conocimiento científico, considerado como el producto de argumentaciones racionales y estrategias institucionales desarrolladas en el seno de las comunidades científicas. Vimos igualmente cómo las distintas propuestas, realizadas por miembros del gremio para seleccionar las variaciones conceptuales y procedimentales, estaban sujetas a dos tipos de criterios entrelazados -"internos" (o intelectuales) "externos" (o político-sociales)- aplicados 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, empero es justo reconocer *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 el año 1989 hay indicadores significativos que manifiestan la existencia de una (legítima) *política de difusión de ideas*.

Sirvan de botón de muestra los siguientes ejemplos:

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 actual-

mente por J. Pagès- donde comprobamos la inclusión de aportaciones traducidas al castellano de autores como Audigier (1991; al parecer, puesto que no disponemos de un trabajo mecanografiado citado en 1993 por R. Calaf, "Investigaciones en didáctica de la Historia, de la Geografía y de Ciencias Económicas del I.N.R.F., Departement de Didactique, Equipe Sciences Humaines", esta autora intervino ya en el Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en Córdoba en 1989) y Clary (1991) en el campo de la DG -dejamos de lado, por supuesto, a M. Naish o a D. Boardman al ser sus contribuciones de otra naturaleza-; y R. W. Evans (1991), S. J. Thornton (1991, 1992) y Lim (1998), en lo referido a la Didáctica de la Historia. Dicha publicación sirve de soporte para la difusión del concepto que se tiene en Bellaterra de la DCS, ya que en la misma apareció la versión castellana de Batllori et al. (1990) y los comentarios efectuados por Batllori-Benejam-Pagès (1990) sobre los nuevos *curricula* de DCS para los diferentes niveles educativos.

b) Gracias a una financiación parcial de la CICYT pudo realizarse un número monográfico -el 21- de la revista *Documents d'Anàlisis Geogràfica* dedicado al análisis de diversas cuestiones en el campo de la DG. Nuevamente aquí nos encontramos dos colaboraciones: una de Audigier (1992) 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.

En fin, que casi de repente nos hallamos ante un aluvión de información acerca de la DCS, mientras se sigue desconociendo lo existente al respecto en áreas como -entre otras- la germana y la de habla inglesa, que no puede ser reducida al ámbito de los Estados Unidos. Es verdad que predomina la DG y que van apareciendo contribuciones de DH, a veces de modo tan curioso y marginal como la fotocopia de un breve escrito de H. Moniot -*La recherche en didactique de l'Histoire*- incluida como artículo de fondo en el nº 2 (diciembre, 1996) del *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales*. No obstante, lo que a nosotros nos interesa constatar es la **voluntad de un determinado 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.**

No nos oponemos a tal actuación, al contrario saludamos con calor tal iniciativa. Ahora bien, **nos preocupa la ausencia de debate en torno a las implicaciones de dicha alternativa pues, a nuestro juicio, no existe correspondencia entre las debilidades conceptuales de estos discursos que pretenden servir de faro y su acrítica recepción por parte de la gran mayoría de los miembros de este área**

de DCS. ¿A qué se debe tanto silencio? No hay tradición, dirán algunos. Ya lo ha señalado parcialmente Vd. -o redacte un trabajo similar al firmado hace ya años por Ika Sánchez para analizar cómo se están cubriendo las plazas de DCS en la universidad-, pudieran decir otros. *Sea lo que sea, 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 pretenden actuar como grupos de referencia.*

4. Bibliografía

ALIBERAS, J.; GUTIÉRREZ, R.; IZQUIERDO, M.: "La didáctica de las ciencias: una empresa racional", *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 7, nº 3, 1989, págs. 277-284.

ARMENTO, B. J.: "The Professional Development of Social Studies Educators", en SIKULA, J.; BUTTERLY, Th.; GUYTON, E. (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition. A Project of the Association of Teachers Educators*. New York, Simon & Schuster, 1996, págs. 485-502.

ARMENTO, B. J.: "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). Sala-

manca, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1997, 13 págs. (mecanografiado y sin numeración correlativa)

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (Ed.): *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada Editora, 1997, 241 págs.

AUDIGIER, F.: "La construcción del espacio geográfico. Una investigación didáctica en curso", *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 3-4, 1991, págs. 43-54.

AUDIGIER, F.: "Analyser et comprendre l'enseignement de la géographie", en GROUPE CHAMONIX-SERIGNAN (CHAMS'S) (Coord.): *Enseigner la géographie en Europe*. París, Anthropos-Reclus, 1991a, págs. 25-42.

AUDIGIER, F.: "Pensar la geografía escolar. Un repte per a la didáctica", *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 21, Bellaterra (Barcelona), 1992, págs. 15-33.

AUDIGIER, F.: "La Didactique de la Géographie. Orientations bibliographiques", *Perspectives documentaires en éducation*, nº 26, 1992a, págs. 71-85.

AUDIGIER, F.: "Recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie, et de l'éducation civique et formation des enseignants", en MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la forma-*

- ción de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea.* Santiago de Compostela, Tórculo Edicions, 1993, págs. 349-367.
- AUDIGIER, F.; CRÉMIEUX, C.; TUTIAUX-GUILLON, N.: "La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie", *Revue Française de Pédagogie*, nº 106, janvier-février-mars, 1994, págs. 11-23.
- BARQUÍN, J.: "La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España", *Revista de Educación*, nº 306, Madrid, 1995, págs. 7-65.
- BATLLORI, R.; BENEJAM, P.; PAGÈS, J.: "Los nuevos currícula de Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria", *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 2, Málaga, 1990, págs. 7-24.
- BATLLORI, R. et al.: "El disseny curricular en Ciències Socials. Estat de la qüestió", en *Actes del Primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Vic (Girona), EUMO, 1988, págs. 35-70. Reproducido con ligeras modificaciones como: "El diseño curricular en ciencias sociales. Estado de la cuestión", *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 1, Córdoba, 1990, págs. 9-38.
- BENEJAM ARGUIMBAU, P.: "El pensamiento geográfico y la didáctica de la geografía en EGB", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 45, Barcelona, 1978 septiembre, págs 14-17. (Reeditado en GONZÁLEZ, I.; GUIMERÀ, C.; QUINQUER, D.: Enseñar historia, geografía y arte. De los Reyes Godos al Entorno Social. Barcelona, Laia, 1987, págs. 93-100)
- BENEJAM ARGUIMBAU, P.: *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona, Laia, 1986, 240 págs.
- BENEJAM ARGUIMBAU, P.: "Les aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la didàctica de la geografia", *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 11, Bellaterra (Barcelona), 1987, págs. 83-95.
- BENEJAM ARGUIMBAU, P.: "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, 1991, págs. 31-37.
- BENEJAM ARGUIMBAU, P.: "La didáctica de la geografía y las aportaciones del constructivismo", en BENEJAM, P. et al.: *Aspectos didácticos de la geografía e historia*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, 1991a, pág. 9-15.
- BENEJAM ARGUIMBAU, P.: "La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista", *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 21, Bellaterra (Barcelona), 1992, págs. 32-52.

- BENEJAM ARGUIMBAU, P.: "Los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado", en MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela, Tórculo Edicions, 1993, págs. 341-347.
- BENEJAM ARGUIMBAU, P.: "Síntesis de la discusión de las ponencias sobre Psicología y Didáctica de las ciencias sociales", *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63, Madrid, 1993a, págs. 167-70.
- BENEJAM ARGUIMBAU, P.: "La sociogénesis del conocimiento: las aportaciones de la psicología a la didáctica de la geografía", *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 1, Bellaterra (Barcelona), junio, 1996, págs. 5-14.
- BENEJAM ARGUIMBAU, P.: "La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo", *Íber*, nº 9, Barcelona, julio, 1996a, págs. 7-14.
- BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (Coords.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació Universitat Barcelona-Horsori, 1997, 255 págs.
- BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (Coords.): *Guías Praxis para el profesorado de ESO. Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos*. Barcelona, Editorial Praxis, 1997a, 613 págs.
- BOLÍVAR BOITÍA, A.: "Conocimiento de contenido pedagógico y didáctica específica", en MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela, Tórculo Edicions, 1993, págs. 579-585.
- BOLÍVAR BOITÍA, A.: "Conocimiento didáctico del contenido" y formación del profesorado: el programa de L. S. Shulman", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 16, 1993a, págs. 113-124.
- BOLÍVAR BOITÍA, A.: "Cultura escolar y cambio curricular", *Bordón*, vol. 48 (2), Madrid, 1996, págs. 169-177.
- BRONCKART, J-P.: "Du statut des didactiques des matières scolaires", *Langue Française*, nº 82, 1989, págs. 53-66.
- BUFFET, F.: "Obstacles épistemologiques et travail scientifique en Didactique de la Géographie", *Revue de Géographie de Lyon*, nº 2, 1988, págs. 171-188.
- BUFFET, F.: "Quina geografia ensenyar?", *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 21, Bellaterra (Barcelona), 1992, págs. 53-72.
- CAMILLONI, A. R. W. de: "Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales", en AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (Comps.): *Didáctica*

- ca de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Paidós, 1994, págs. 25-41.
- CLARY, M. (1989): "La geografía en la escuela ¿Para la repetición o para la acción?", *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 3-4, 1991, págs. 27-33). (La versión original -"La Géographie à l'école pour reciter ou pour agir?"- se publicó en *L'Espace Géographique*, nº 2, 1989, págs. 140-144).
- CLARY, M.; NIMES, E. N.: "Outils d'analyse de la transposition didactique. Exposé introductif", en MARBEAU, L.; 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, 1988, pág. 144-184.
- COLL, C.: "Psicología y Didácticas: una relación a debate", *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63, Madrid, 1993, págs. 59-75.
- COLL, C.: "Psicología y didácticas: demarcación e interconexión", *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63, Madrid, 1993a, págs. 237-243.
- CHEVALLARD, Y.: *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991, 240 págs. Existe una reciente versión española: *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Traducido por Claudia Gilman. Buenos Aires, Aique, 1997, 196 págs.
- DELVAL, J.: "Hoy todos son constructivistas", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 257, Barcelona, abril, 1997, págs. 78-84.
- DEPARTAMENT DE DIDÀCTIQUES ESPECÍFIQUES DE LA UNIVERSITAT DE LLEIDA-ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (Eds.): *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales (Universitat de Lleida, abril, 1998). Lleida, Departament de Didàctiques Específiques de la Universitat de Lleida-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1998, 342 págs.
- DEVELAY, M.: "La face cachée des disciplines scolaires", *Cahiers Pédagogiques*, nº 298, Novembre, 1991a, págs. 9-13.
- DEVELAY, M.: "Discipline et "matrice disciplinaire"", *Cahiers Pédagogiques*, nº 298, Novembre, 1991b, págs. 25-27.
- DEVELAY, M.: *De l'apprentissage à l'enseignement*. París, ESF, 3ª édition, 1992, 167 págs.
- DEVELAY, M.: "L'indispensable réflexion épistémologique", *Cahiers Pédagogiques*, nº 334, Mai, 1995, págs. 25-26.
- DEVELAY, M. (Dir.): *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF Editeur, 1995, 355 págs.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M.: "Tendencias actuales en la investigación

- educativa: los desafíos de la investigación crítica", *Qurriculum*, nº 2, 1990, págs. 3-25.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M.: "La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores", en MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela, Tórculo Edicions, 1993, págs. 71-91.
- EVANS, R. W. (1989): "Las concepciones del maestro sobre la historia", *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 3-4, 1991, págs. 61-94). La versión original -"Teacher Conceptions of History"-, se publicó en *Theory and Research in Social Education*, XVII (3), 1989, págs. 210-240.
- FINOCCHIO, S.; GARCÍA, P.: "Construyendo un paradigma para la enseñanza de las ciencias sociales", en FINOCCHIO, S. (Coord.) (1993): *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Troquel, 1ª reimp. 1995, págs. 53-135.
- FINOCCHIO, S.; GARCÍA, P.: "Qué enseñamos cuando enseñamos ciencias sociales?", en FINOCCHIO, S. (Coord.) (1993): *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Troquel, 1ª reimp. 1995a, págs. 33-52.
- GALINDO MORALES, R.: "La didáctica de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de la teoría de Shulman sobre el conocimiento didáctico del contenido. Una propuesta para la formación inicial", *Íber*, nº 18, Barcelona, octubre, 1998, págs. 85-92.
- GARCÍA PÉREZ, F. (Ed.): *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*. Sevilla, Universidad de Sevilla, Instituto de Ciencias de la Educación, de Sevilla, 1991, 131 págs.
- GARCÍA RUIZ, A. L. (Dir.): *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Sevilla, Algaida, 1993, 399 págs.
- GARCÍA, A.; LICERAS, A.; PLATA, J.: "Los contenidos de Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Física", en MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela, Tórculo Edicions, 1993, págs. 637-643.
- GARCÍA, F. F.; MERCHÁN, F. J.: "Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las ciencias sociales: Una perspectiva didáctica", *Con-Ciencia Social*, nº 2, Madrid, 1998, págs. 45-89.
- GIL PÉREZ, D.: "Aportaciones de la Didáctica de las Ciencias a la formación del profesorado", en: MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela, Tórculo Edicions, 1993, págs. 277-293.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*.

- Madrid, Ediciones Morata, 1988, 414 págs.
- GIMENO, J.; PÉREZ, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992, 441 págs.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, E.: "Selección comentada de bibliografía italiana de didáctica de las ciencias sociales", *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 2, Málaga, 1990, págs. 37-44.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I.: "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 Ias Jornadas sobre los Currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas. Valladolid, Junta de Castilla y León, 1991, págs. 13-27.
- GOODSON, I. F.: *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Traducción de Joseph Apfelbäume. Barcelona, Pomares-Corredor, 1995, 239 págs.
- GOODMAN, J.; ADLER, S.: "Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study of Perspectives", *Theory and Research in Social Studies*, vol. XIII, nº 2, 1985, págs. 1-20.
- GUDMUNDSDOTTIR, S.; SHULMAN, L. S.: "Pedagogical Content in Social Studies", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 31, 1987, págs. 59-70.
- GUIBERT NAVAZ, E.: *Tiempo y Tiempo Histórico. Un saber que se aprende, un saber que se enseña*. Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, Servicio de Ordenación Académica e Innovación Educativa, 1994, 98 págs.
- LE PELLECC, J.; MARCOS-ÁLVAREZ, V.: *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*. Préface de François Audigier. Paris, Hachette, 1991, 125 págs.
- LIM, Y-H.: "Des savoirs savants aux savoirs enseignés: un regard sur le processus didactique", *Education-Formation*, nº 249, págs. 1-13 (reproducido en el *Boletín Informativo*, nº 5, junio, 1998, págs. 29-41).
- LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. (1990): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid, Morata, 1993, 277 págs.
- LUIS GÓMEZ, A.: *Cultura, ciudadanía y enseñanza de la Historia en el marco de una Didáctica de las Ciencias sociales*. Proyecto Docente presentado para la provisión de una plaza CU de la Universidad Complutense de Madrid. Santander, mayo, 1997, 726 págs. (mecanografiado)
- LUIS GÓMEZ, A.: "La Didáctica de las ciencias sociales: ¿saber práctico-político o disciplina "posible"? Aviso para (mal)entendidos de J. M^a Rozada", en *Homenaje a Luis González Polledo*. León, Secretariado de Publicaciones, 1997a, págs. 217-235.

- LUIS GÓMEZ, A.: "La enseñanza de la historia en Gran Bretaña o el abrazo formalista al culturalismo", *Con-Ciencia Social*, nº 1, Madrid, 1997b, págs. 133-152.
- LUIS GÓMEZ, A.: "La consolidación de la enseñanza de la historia en Gran Bretaña tras la segunda guerra mundial: culturalismo, civismo y formalismo cognitivo", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 11, Valencia, 1997c, págs. 3-30.
- LUIS GÓMEZ, A.: "GOODSON, I. F.: *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Traducido por Joseph M. Apfelbäume. Barcelona, Pomares-Corredor, 1995, 239 págs.", *Con-Ciencia Social*, nº 1, Madrid, 1997d, págs. 259-265.
- LUIS GÓMEZ, A.: Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria: un nuevo producto editorial para el antiguo discurso de un grupo de referencia", *Con-Ciencia Social*, nº 2, Madrid, 1998, págs. 281-284.
- LUIS GÓMEZ, A.: "La renovación del arte como objeto de enseñanza en España: entre la continuidad y el cambio", en *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Arte)*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, 1998a, págs. 143-214.
- LUIS GÓMEZ, A.: "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, 10.12.1998b, págs. 1-32.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P.: "Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado", en MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela, Tórculo Edicions, 1993, págs. 311-340.
- MARBEAU, L.: "Formation permanente (initiale et continue) des enseignants aux didactiques para la recherche: un schéma expérimental en voie d'évaluation", en MARBEAU, L.; 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, 1990, págs. 167-193.
- MARCELO, C.: "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido", en: MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela, Tórculo Edicions, 1993, págs. 151-185.
- MARTINAND, J-L.: *Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour*

- l'initiation aux sciences et techniques*. Préface de G. Delacôte. Berne, Peter Lang, 1986, 315 págs.
- MARTINAND, J.-L.: "La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores", *Investigación en la Escuela*, nº 24, Sevilla, 1994, págs. 58-69.
- MARTINAND, J.-L.: "Objetivos y modalidades de la educación tecnológica en el umbral del siglo XXI", *Perspectivas*, vol. XXV, nº 1, París, 1995, págs. 51-58.
- MATTOZZI, I.: "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, 1997, 13 págs. (mecanografiado)
- MONIOT, H.: *Didactique de l'Histoire*. Paris, Nathan, 1993, 254 págs.
- MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela, Tórculo Ediciones, 1993, 700 págs.
- NEXO: "Angel Pérez Gómez", *Nexo*, nº 1, Santander, abril, 1994, págs. 6-9.
- PAGÈS BLANCH, J.: "Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales", *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63, Madrid, 1993, págs. 121-151.
- PAGÈS BLANCH, J.: *Proyecto docente de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bellaterra (Barcelona), 1995, 277 págs. (mecanografiado)
- PAGÈS BLANCH, J.: "Una reflexió sobre l'estat de l'ensenyament de la història", *L'Avenç*, nº 195, Barcelona, setembre, 1995a, págs. 55-58.
- PAGÈS BLANCH, J.: "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales", en *VII Symposium Didáctica de las Ciencias Sociales "La investigación"*, vol. I. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Centro Superior de Formación del Profesorado, 1996, págs. 73-133. (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, Díada Editora, 1997, págs. 49-86)
- PAGÈS BLANCH, J.: "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?", *Investigación en la Escuela*, nº 28, Sevilla, 1996a, págs. 103-114.
- PALONSKY, S. B.: "A Knowledge Base for Social Studies Teachers", *The International Journal of Social Education*, vol. 7, nº 3, 1993, págs. 7-23.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I.: "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en GIMENO, J.; PÉREZ, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992, págs. 398-429.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I.: "La interacción teoría-práctica en la formación docente", en MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela, Tórculo Edicions, 1993, págs. 29-51.
- POPKIEWITZ, T. S.; MAURICE, H. St.: "Social Studies Education and Theory: Science, Knowledge and History", en SHAVER, J. P. (Ed.): *Handbook of Research of Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York, MacMillan, 1991, págs. 27-40.
- PORLÁN ARIZA, R.: "La identidad epistemológica de la Didáctica de las Ciencias Experimentales", en MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela, Tórculo Edicions, 1993, págs. 251-258.
- PORLÁN ARIZA, R.: "La Didáctica de las Ciencias. Una disciplina emergente", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 210, Barcelona, enero, 1993a, págs. 68-71.
- PORLÁN, R.; RIVERO, A.; MARTÍN DEL POZO, R.: "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones", *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2), Valencia, 1998, págs. 271-288.
- PORLÁN ARIZA, R. et al.: "Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios normativos", *Investigación en la Escuela*, nº 29, Sevilla, 1996, págs. 22-38.
- PRATS CUEVAS, J.: "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Notas para un debate deseable)", en *VII 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, 1996, págs. 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, Díada Editora, 1997, págs. 9-25)
- QUÍLEZ, J.; MUÑOZ, R.; BLEDA, M^a: "Las ciencias: el ogro no rehabilitado", *El País*, martes, 29 de octubre, 1996, pág. 27.
- QUINQUER, D.; GATELL, C.: "Les concepcions sobre didàctica de les ciències socials a la formació inicial del professorat de secundària", *Balma*, nº 4, Barcelona, abril, 1996, págs. 105-115.
- ROMERO MORANTE, J.: *Recursos informáticos al servicio de una socialización crítica. Una propuesta de utilización en la enseñanza-aprendizaje de la Historia para la Educación Secundaria*. Tesis doctoral

- realizada bajo la dirección del Dr. Alberto Luis Gómez. Oviedo, Universidad de Oviedo, Departamento de Educación, julio 1998, 480+118 págs.
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M^a: "La enseñanza de las ciencias sociales: una cuestión" indisciplina" necesariamente", *Aula de Innovación Educativa*, n° 8, Barcelona, noviembre, 1992, págs. 5-9.
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M^a: *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria* Madrid, Akal, 1997, 318 págs.
- SEGAL, A.; IAIES, G.: "Las ideas de los adolescentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales", en FINOCCHIO, S. (Coord.) (1993): *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Troquel, 1995, págs. 137-155.
- SHAVER, J. P. (Ed.): *Handbook of Research of Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York, MacMillan, 1991, 661 págs.
- SHAVER, J. P.: "Epistemology and the Education of Social Science Teachers", en MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela, Tórculo Edicións, 1993, págs. 297-310.
- SHULMAN, L. S.: "Those who understand knowledge growth in teaching", *Educational Researcher*, n° 15 (2), 1986, págs. 4-14.
- SHULMAN, L. S.: "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, n° 57 (1), 1987, págs. 1-22.
- SHULMAN, L. S. (1986): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en WIT-TROCK, M. C.: *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. Traducción de Ofelia Castillo y Gloria Vitale. Barcelona, Paidós-MEC, 1989, págs. 9-91.
- SHULMAN, L. S.: "Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching", en MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela, Tórculo Edicións, 1993, págs. 53-69.
- SIKULA, J.; BUTTERLY, Th.; GUYTON, E. (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition. A Project of the Association of Teachers Educators*. New York, Simon & Schuster, 1996, 1190 págs.
- THORNTON, S. J.: "Should We Teaching more History?", *Theory and Research in Social Education*, vol. 18, n° 1, Winter, 1990, págs. 53-60. (Existe traducción castellana: "¿Hay que enseñar más historia?", Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales, n° 3-4, 1991, págs. 55-60).
- THORNTON, S. J.: "Lo que los profesores de materias sociales aportan a

la clase", *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 5, 1992, págs. 67-74.

TREPAT CARBONELL, C-A.: "La Restauración: una guía didáctica", *Aula Historia Social*, nº 1, Valencia, 1998, págs. 72-81.

WINEBURG, S. S.; WILSON, S. M.: "Subject-Matter Knowledge in the Teaching of History", *Advances in*

Research on Teaching, vol. 2, 1991, págs. 305-347.

WITTROCK, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching. Third Edition. A Project of the American Research Association*. New York, MacMillan, 1986, 1037 págs. (parcialmente traducido por Paidós en 1989).