

DIALOGANDO CON MIS CRÍTICOS SOBRE DIVERSOS ASPECTOS DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

José María Rozada Martínez

Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo y Centro de Profesores y Recursos de la misma ciudad. Teléfonos 985-102887 y 240794. Correo electrónico: jrozada@serbal.pntic.mec.es

Resumen

En este texto el autor responde a las críticas de que fueron objeto algunas de sus ideas con respecto a la *didáctica de las ciencias sociales*. Con ello trata de cultivar el debate y el diálogo que precisamente propugna como estrategia que se debe fomentar entre los interesados en la enseñanza de "lo social". En concreto responde a los Dres. Alberto Luis Gómez y Alfonso Guijarro. El primero de ellos, en un artículo reproducido en *SCRIPTA VETERA* (en esta misma página Web), titulado "[La Didáctica de las ciencias sociales: ¿saber práctico-político o disciplina 'posible'?](#). Aviso para (mal)entendidos de J.M. Rozada", llevó a cabo una interpretación del autor como un "militante-racionalista", discrepando de su consideración de la *didáctica de las ciencias sociales* como una "no-disciplina", según la tipología de empresas racionales propuesta por Stephen Toulmin, censurándole también su desatención hacia la parte de la didáctica relativa al diseño de la instrucción.

Alfonso Guijarro, por su parte, criticó en su tesis doctoral la prioridad que el autor de este artículo concede a la formación permanente del profesorado como vía para el desarrollo de una *didáctica de las ciencias sociales* de orientación crítica, frente a los cambios que él postula en los programas oficiales de enseñanza.

A pesar de que los aspectos más minuciosos de la polémica se trasladan a las notas finales, se trata de un texto irremediabilmente árido, dada la exigencia de tratar en detalle lo que unos y otros exactamente han escrito.

Summary

In this text, the author replies to the criticism that some of his ideas regarding the didactics of Social Science have brought about. The aim is to favour debate and dialogue. He defends that both are aspects of outmost importance for those who are interested in teaching social subjects. In particular, the author responds to Dr Alberto Luis Gómez and Dr Alfonso Guijarro.

In his article, *La Didáctica de las ciencias sociales: ¿saber práctico-político o disciplina "posible"? Aviso para (mal) entendedores de J.M.Rozada* ([Didactic of Social Sciences: practical-political subject or "possible" discipline? Warning about \(mis\) understanding of J.M Rozada](#)) published in SCRIPTA VETERA (in the same web site), Dr Gómez described the author as a "rationalist-militant". He differs from his consideration of Social Science as a "no-discipline", following Stephen Toulmin's typology of rational enterprise, and criticises the disregard of the author for the part of didactics referred to instruction design.

Dr Guijarro, in his doctoral thesis, criticised the priority given to teacher training by the author of this article, on behalf of the changes that Dr Guijarro sets out in the official education programmes. The author considers teacher training as the means for developing the didactics of Social Science from a critical point of view.

Even though the thorough aspects of this controversy are referred to in detail in the final notes, this is an arid text, since it is necessary to analyse carefully what the different authors have written.

RESPUESTA INEXCUSABLE

Varias de las tesis que sobre la enseñanza de las ciencias sociales he defendido en los últimos años han sido criticadas por mis colegas Alberto Luis Gómez y Alfonso Guijarro, ambos miembros destacados del grupo cántabro *Asklepios*. Me parece inexcusable atender a dichas críticas por varias razones. En primer lugar, por tratarse de dos personas que desde hace ya bastante tiempo vienen desarrollando un trabajo muy importante orientado hacia esto que reconocemos como *didáctica de las ciencias sociales*, por las cuales siento un gran respeto intelectual, disfruto de su amistad y les estoy agradecido por la atención con la que leen y con la que tratan todo cuanto escribo; desde hace muchos años ese "marcaje" viene siendo para mí un estímulo de provechoso efecto. En segundo lugar, porque al establecer un diálogo o debate con ellos, tengo la oportunidad de ejercitar aquello que propugno como estrategia para el desarrollo de la *didáctica de las ciencias sociales* y de nuestra competencia docente, a saber, que reunamos nuestros acuerdos y nuestras discrepancias en foros como Fedicaria([1](#)), libres de cualesquiera otros intereses que no sean los de confrontar

Que debata con Alberto Luis y Alfonso Guijarro, no significa que mis diferencias con ellos sean mayores que las que pueda tener con otros; más bien ocurre a veces todo lo contrario, es decir, que con los didactas Luis y Guijarro comparto, además de muchas ideas, nada menos que la cuerda que ambos tensamos, elemento común que no siempre comparto con otros colegas.

Alberto Luis (1997) ha publicado un artículo en el que me interpreta como un "militante racionalista", estando lo racional y la militancia en una tensión con respecto a la cual él comienza tomando posición en el otro cabo de la cuerda a la que acabo de referirme, tal como se constata ya en la primera nota del mencionado artículo, en la que se refiere a

Tras dicha caracterización y toma de postura, el profesor Luis Gómez comenta críticamente mi artículo "La enseñanza de las Ciencias Sociales: Una cuestión 'indisciplinada', necesariamente"(ROZADA, 1992), considerando "apresurada" mi clasificación de la *didáctica de las ciencias sociales* como "no-disciplina" según los tipos de empresas racionales establecidos por Stephen Toulmin

(1977), proponiendo por su parte un entendimiento de la misma como "disciplina posible" según dicha tipología.

Por su parte Alfonso Guijarro dedica varias páginas de su tesis doctoral (1997) a tratar *in extenso* mis objeciones a unos programas de enseñanza en los que los contenidos estuvieran organizados en torno al tratamiento de "problemas sociales relevantes" en lugar de reflejar de manera más tradicional las estructuras de las disciplinas, señalando que

"[...] en el plano de la innovación didáctica, los planteamientos de J. M. Rozada llevan a anteponer el carro (la formación del profesorado) a los bueyes (los fines que se persiguen con la enseñanza)" (GUIJARRO, 1997, p. 386)

Respecto a lo escrito por Alberto Luis Gómez tengo que decir en primer lugar que acepto, con la modestia debida, esa caracterización de "militante-racional". Con ella creo que Alberto Luis expresa, a su manera, esa especie de "doble vida" que con frecuencia reflejan sin disimulo mis publicaciones. Ciertamente se trata de una posición que tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Por un lado siempre permite disponer de un margen de indulgencia ante quienes optan preferentemente por uno u otro de los dos términos de dicha dualidad, es decir, que aquellos más dados a la militancia siempre podrán pensar, ante mis ausencias en primera línea de combate, que soy más bien un buen teórico, un racionalista, mientras que quienes se entregan con preferencia al riguroso trabajo intelectual estarán dispuestos a disculpar muchas de mis insuficiencias, atribuyéndome el ser más bien un buen activista. Por el contrario, el principal inconveniente está en que ineludiblemente hay que asumir limitaciones importantes en uno y otro campo. Claro que yo creo que uno de los retos de la perspectiva crítica es el de aceptar como propio ese indefinido espacio intermedio que es rechazado desde los reduccionismos teórico-academicista, por un lado, y práctico-activista por otro; el equilibrio en dicho espacio es necesariamente inestable, y la medida en que las concesiones hechas a uno y otro de dichos polos (el del academicismo y su contrario el activismo) puedan estar bien ponderadas en cada momento, es siempre una cuestión opinable.

Como toda opinión deja constancia del lugar que ocupa quien la expresa, la que emite Alberto Luis al interpretarme a mí, sirve también para interpretarle a él. Espero, con lo que voy a decir, ayudarle a ello tanto como él me ayuda a mí. Y, reitero, que esto tiene interés con respecto a Fedicaria, no como una polémica particular, sino porque por un lado permite ejercitar ese debate permanente que, en definitiva, es la *didáctica de las ciencias sociales*, y, al mismo tiempo se trata de cuestiones que forman parte (aunque en absoluto la agotan) de la temática sobre la que habrá que dialogar o discutir en dicho foro.

El péndulo que Alberto Luis pone en movimiento entre la militancia y la racionalidad, señala también de paso dos términos de una polémica que me

parecen muy importantes para ir configurando la identidad propia de Fedicaria, tales extremos son, por un lado la consideración de la *didáctica de las ciencias sociales* como una "no-disciplina", y, por otro, su caracterización como una "disciplina posible". Ciertamente que, como nos advierte Raimundo Cuesta, éste podría llegar a ser un debate puramente nominalista, sin embargo, puede no ser así si recurrimos a dicha distinción para dilucidar diferencias más sustanciales que la mera etiqueta que procede ponerle a la *didáctica de las ciencias sociales*.

Para comenzar, creo que el carácter "apresurado" que Alberto Luis le atribuye a mi posición, debemos compartirlo ambos porque, ni por mi parte ni por la suya, estoy seguro, hemos pretendido llevar a cabo una aplicación muy rigurosa de la teoría de Toulmin a la *didáctica de las ciencias sociales*. En primer lugar, porque probablemente para llevar a cabo dicha aplicación no sea suficiente la bibliografía utilizada con respecto a dicha teoría, dado que el libro que ambos hemos manejado deja numerosas cuestiones abiertas que no permiten una clasificación de las "empresas racionales" absolutamente inequívoca. En segundo lugar, porque establecer esto de una manera no apresurada requeriría una mayor exhaustividad en el estudio de la génesis y las características de la *didáctica de las ciencias sociales*, con el fin de juzgar acerca de sus posibilidades para constituirse en disciplina (las finalidades compartidas, los mecanismos de variación conceptual y procedimental, los criterios de selección, etc.). De todos modos ésta no es una objeción importante porque yo creo que lo que ambos hemos tratado de hacer era sólo una primera aproximación al tema.

El planteamiento de Toulmin, ciertamente, como bien señala Alberto Luis, establece unos criterios de "compacidad" muy estrictos, por lo que muchas áreas de conocimiento tendrían dificultades para poder ser consideradas "disciplinas compactas". El mismo autor señala que

"En la actualidad, satisfacen sustancialmente estas condiciones las ciencias físicas y biológicas mejor establecidas, las técnicas más maduras y los sistemas judiciales mejor dirigidos" (TOULMIN, 1977, p. 384)

Por mi parte, he tomado esta teoría porque "me venía bien" para argumentar en favor de una *didáctica de las ciencias sociales* que se constituyera sin pretensiones de llegar a ser una disciplina (3), lo cual, ciertamente, resulta más bien fácil si se toma como criterio el de las "disciplinas compactas" de Toulmin, y no alcanzo a entender el consuelo que se pueda hallar en caracterizar la *didáctica de las ciencias sociales* como "disciplina posible", porque para salir de esa situación, es decir, para ser disciplina algún día según las rigurosas exigencias del modelo de Toulmin, tendría que llegar a constituirse al modo de las ciencias, las técnicas o los sistemas que este autor señala en la cita anterior, lo cual me parece que supone necesariamente aceptar que las ciencias humanas pueden alcanzar el grado de cientificidad de las ciencias naturales, medido

además por el mismo patrón que el utilizado para éstas. Hay que tener en cuenta que Toulmin mismo dice:

"No afirmo ningún contraste absoluto o permanente entre las ciencias sociales y las físicas" (TOULMIN, 1977, p. 390)

Creo que quienes estén interesados en caracterizar la *didáctica de las ciencias sociales* como disciplina o como ciencia deberían buscar otra teoría más tolerante a este respecto, de hecho creo que así lo hacen la mayor parte de los que abordan la cuestión del estatuto epistemológico de nuestra materia (casi siempre con algún tipo de interés en evitar cualquier argumento que pueda significar un debilitamiento de su *status* académico); y es que a pesar de que el autor de esta teoría evolucionista de las disciplinas deja bien claro que

"[...] decir que una empresa particular es 'disciplina' y que su desarrollo histórico puede ser analizado en términos de nuestro esquema evolutivo no significa congratularla, sino meramente comprender su estructura y sus propósitos racionales particulares" (TOULMIN, 1977, p. 396),

es difícil sustraerse a la presión que la "Academia" ejerce en favor del más alto status para los saberes que produce, alberga y transmite. Digo esto porque cuando veo al profesor Luis Gómez tensar la cuerda en favor de la "racionalidad", es decir, tirando desde el lado opuesto a la "militancia", así como él me ve a mí en el sindicato o en alguna reunión política conspirando contra el felipismo o contra el PP (cosa que, ciertamente hago, aunque mucho menos de lo que debiera), yo le veo a él en la Universidad (4); y es con referencia a ese contexto como interpreto su interés por las cuestiones institucionales de la "disciplina posible" que, según él, es la *didáctica de las ciencias sociales*. Pero no sólo eso, sino que en relación con ello estarían también: la defensa de la orientación hacia los problemas relevantes (y aquí entraría ya en escena Alfonso Guijarro, con el que dialogaré más adelante)(5), las reticencias hacia los currículos abiertos, la formación del profesorado concebida como medio para llevar a cabo una reforma que diera un vuelco a la cuestión de los contenidos de enseñanza, la llamada en favor de la instrucción que me hace el profesor Luis Gómez, la propuesta de separar los aspectos técnico-didácticos de los socio-políticos, etc. Como se ve, la cuerda que tensamos es bastante fuerte al está hecha de otras muchas entretreídas, de modo que la dualidad "militancia-racionalidad" tiene cuerpo porque incluye numerosas dualidades. Quizás sea bueno destejer algunas de ellas e ir viéndolas por separado para explorar mejor nuestras diferencias y las posibilidades de entendimiento que tenemos.

En primer lugar, veamos el problema de las cuestiones institucionales referidas a la *didáctica de las ciencias sociales*. Alberto Luis Gómez echa de menos en mi artículo una mayor atención a las mismas; veamos lo que dice:

"Existe otro factor trascendental a la hora de explicar las debilidades del tipo de "disciplina" que ahora nos interesan, y al que José María Rozada no ha prestado casi atención; nos referimos, claro está, al campo o dimensión institucional del conocimiento. En contra de lo que habitualmente se cree, este es un ingrediente básico y no superestructural del modelo propuesto por S. Toulmin para explicar la evolución del conocimiento científico. Por eso, y de modo acertado, el filósofo diferencia analíticamente los dos componentes (metodológico e institucional) de toda "disciplina", explicando a partir de la página 392 cómo la comprensión de los objetivos, problemas y criterios de selección en el caso de una ciencia posible es solamente la condición necesaria (pero no suficiente) para que esas potencialidades se conviertan en realidad. Ello se debe a la ineficacia de una organización profesional incapaz de garantizar dos cosas: a/ comunicación, para que puedan difundirse todo tipo de variaciones conceptuales y procedimentales; y b/ autoridad que, tras la aplicación de los correspondiente mecanismos selectivos, legitime desde el punto de vista institucional las innovaciones producidas" (LUIS, 1997, p. 225)

Alberto Luis se expresa con mucha precisión al decir que no le he prestado a los aspectos institucionales "casi" ninguna atención, porque lo cierto es que, aunque muy fugazmente, sí que he dicho algo al respecto; exactamente lo siguiente:

"Es precisamente la inexistencia de finalidades compartidas que puedan resultar operativas para construir una disciplina, lo que explica el hecho de que resulte irreconocible un colectivo profesional de didactas de las Ciencias Sociales, por el cual, dicho sea de paso, no estamos abogando aquí" (ROZADA, 1992, p. 6)
(6)

En todo caso, es una afirmación que no afecta al conjunto de mis argumentos. Sin embargo sí quiero llamar la atención sobre la última parte del párrafo en la que señalo que no estoy abogando por la constitución de un "colectivo profesional de didactas de las Ciencias Sociales", porque este es un aspecto esencial de la posición que mantengo y, además, creo que por el momento es irreconciliable con lo que, por su parte, sostiene Alberto Luis Gómez cuando considera que habría que mejorar esa situación institucional para que sea posible la *didáctica de las ciencias sociales* como disciplina.

No creo justificada la extrañeza que mi colega manifiesta porque no haya yo prestado atención a las cuestiones institucionales, toda vez que, a mi modo de ver, mi argumentación no lo requería. Como él mismo señala, tanto las condiciones metodológicas como las institucionales son necesarias para que se constituya una disciplina, aunque ni unas ni otras son por sí mismas suficientes, lo que significa que a la hora de argumentar sobre el carácter "no-disciplinar" de una empresa racional, basta con mostrar que no se da alguno de los dos citados tipos de condiciones. Si, como creo, he puesto de manifiesto que, en el

terreno metodológico la *didáctica de las ciencias sociales* no cumple los requisitos que establece el modelo de Stephen Toulmin (a esto no le pone objeciones irrefutables el profesor Luis Gómez)(7) no hay razones para echar de menos que, además, no me hubiera ocupado con igual interés de las cuestiones institucionales. Es decir, que si yo he dicho que la *didáctica de las ciencias sociales* no se puede construir como disciplina porque no se dan las condiciones de adhesión compartida a unos ideales sobre los que exista suficiente acuerdo, y tampoco de selección de las innovaciones conceptuales y procedimentales que se vayan produciendo, ¿por qué debiera haberme ocupado también de las condiciones institucionales?, o sea, del supuesto gremio de expertos en *didáctica de las ciencias sociales*, máxime si éste, como el propio Alberto Luis señala, ni siquiera puede hoy reconocerse; ¿acaso me está pidiendo el profesor Luis Gómez que refuerce mi argumentación redoblándola?

En el planteamiento de Toulmin se deja ver que no sólo puede ser imposible "disciplinar" una actividad racional, sino que también puede resultar no deseable:

"Hemos visto que la frontera entre las actividades disciplinables y las no-disciplinables corre por donde corre porque, en el curso de la experiencia práctica, los hombres han descubierto que es funcionalmente posible y humanamente deseable aislar ciertas clases de problemas y hacer de ellos el objeto de estudio de cuerpos especializados de investigaciones; mientras que con temas de otros tipos esto resulta ser imposible o *indeseable* o ambas cosas a la vez" (TOULMIN, 1977, p. 408. El subrayado es mío. JMR.)

Éste es un matiz muy interesante porque yo creo que en el debate que estamos realizando acerca del carácter disciplinable o no de la *didáctica de las ciencias sociales*, el deseo está presente de manera importante, pero no sólo por mi parte como "militante-racional" que trabaja para frenar en lo posible la creciente apropiación por los expertos de parcelas de la realidad social que son sustraídas al debate público y al enriquecimiento de una democracia desalienadora, sino también por parte de mi colega Alberto Luis, que muestra un claro deseo de que la *didáctica de las ciencias sociales* se constituya como disciplina al mismo tiempo que se organiza la comunidad institucional que la haga posible (8).

En estrecha relación con esto están los dos aspectos que discutiré a continuación, el primero todavía con Alberto Luis Gómez y el segundo ya con Alfonso Guijarro, a saber: en primer lugar, mi descuido por la dimensión instructiva de la enseñanza, y, después, mi propensión a poner el "carro" de la formación del profesorado delante de los "bueyes", que serían los fines de la misma. Vayamos con la primera de estas cuestiones.

Interpreta bien mi trayectoria Alberto Luis Gómez cuando considera que el interés por resaltar y atender a los aspectos políticos de la educación, me lleva

a pedir moderación en lo didáctico, entendiendo por tal lo que se refiere más estrictamente al diseño de la instrucción. Ciertamente es que no creo haber descuidado del todo este segundo aspecto, al menos inicialmente; de hecho hace ya bastantes años dí a conocer el método con el que enseñaba ciencias sociales en el ciclo superior de la EGB (ROZADA, 1991), sin embargo admito que en los últimos años he hecho poco por avanzar en aquel camino; y es que en ese difícil juego de equilibrios en que consiste la formación de un profesor, nunca existe sólo un camino por el se deba progresar en una determinada dirección, sino que éstos son muchos, debiendo coger unas veces los que van hacia lo concreto y otras los que van hacia lo abstracto, unas veces los que suben y otras los que bajan, incluso existen callejones sin salida que es preciso desandar. Mi mayor inclinación hacia lo abstracto, o a situarme en lo que algunos miembros de Fedicaria han denominado "plataforma de pensamiento", no debe ser interpretada como un evadirse de lo concreto, tal y como parece decir Alberto Luis cuando me atribuye el

" [...] elaborar un discurso con la única (aunque importante) finalidad de mantenerse en el 'limbo' de la plataforma de pensamiento" (LUIS, 1997, 221)

Creo que es muy importante el trabajo que se sitúa en ese nivel más abstracto o, si se quiere, más teórico, es decir, en el de la profundización acerca de lo que sea un enfoque crítico; una profundización que no puede dejar de estar atenta a lo que ocurre en las aulas, pero que no se puede confundir con la contrastación empírica de afinados diseños de instrucción.

Pienso que un profesor crítico debe planificar su intervención intencional en la enseñanza, pero no tanto con la expectativa de encontrar unas formas de enseñar que respondan con la mayor eficacia posible a sus propósitos, sino para conocer mejor tanto las posibilidades como los límites, por un lado, del contexto, los alumnos y la tarea que tiene entre manos, y, por otro, de sí mismo; es decir que hay que planificar pensando en la explicación y en la comprensión, aunque quizá no tanto en el control como en la emancipación. Para aceptar esto hay que admitir primero que en la educación los aspectos estructurales tienen un papel más determinante que los científico-técnicos de intervención inmediata, de modo que la conciencia de aquéllos es más importante que la pretensión de superarlos mediante intervenciones técnicas. Y esto es así, no sólo por la naturaleza social del objeto, sino también porque, a la escala de la vida de un profesor, su actuación está circunscrita a un tiempo corto. La vida de los profesores va más deprisa y es más corta que los grandes cambios estructurales en las instituciones, al menos en este periodo que nos ha tocado vivir, y por lo tanto hay que poner más énfasis en la conciencia de lo que existe, que esperanza en su radical transformación a corto plazo, procurando no caer en el voluntarismo de menospreciar las dificultades y los ritmos de cambio, teniendo en cuenta, además, que dicha conciencia forma parte importante de las

estrategias de transformación de la realidad que un profesor puede razonablemente pretender.

Esto quiere decir que no habría que planificar la instrucción tanto con la finalidad de conseguir una serie de aprendizajes pretendidos, cuanto que para aumentar la conciencia de los profesores sobre la complejidad de su tarea, y acerca de la dominancia de los aspectos estructurales y culturales de larga duración sobre los técnicos inmediatos. Un profesor que, por ejemplo, planifique con fundamento su manera de enseñar la historia, sin duda puede obtener algunos avances técnicos, pero éstos serán mucho menores que los que puede obtener en lo que se refiere a la conciencia de las dificultades y sus causas. Dejará, por ejemplo, la propensión a culpabilizar a sus alumnos por los malos resultados, para entrar en un mundo de atribuciones mucho más rico, matizado y complejo; y a poca capacidad reflexiva que le añada, verá que una parte importante de los cambios que puede llevar a cabo en su corta vida, no pasan por la espera a que cambien los programas, o los alumnos, o los centros, o la sociedad que los produce a todos, sino que, en buena media, dependen de su capacidad para cambiarse a sí mismo, y, paradójicamente (sobre todo para las lógicas reticentes a incorporar las dimensiones del yo), resultará que probablemente sean estos últimos cambios los que "mejores resultados" prácticos le darán.

Ya sé que al decir esto juego peligrosamente en un terreno cercano al idealismo, pero considero que sólo incurriría en él si admitiera que el cambio social y educacional a largo plazo dependen exclusivamente del cambio individual de los agentes sociales, en este caso concreto, del profesorado, pero debe quedar claro que no es eso lo que aquí se afirma; lo que digo es que, en el nivel de cada profesor concreto (no en el social y escolar general), en el tiempo corto de una vida humana, en esta parte del mundo y en el momento histórico presente, las autocríticas personal y profesional (que me parecen inseparables) deben tener más peso que la crítica general al sistema escolar y social, en lo que se refiere a la obtención de cambios pedagógicos inmediatos, sin que tales críticas (escolar y social) hayan de suspenderse, sino más bien ubicarse en coordenadas espacio temporales mucho más amplias con las que mantenemos relaciones dialécticas (9).

El concepto y el papel de la instrucción no pueden ser mantenidos en la enseñanza como si en los últimos años no se hubiera dicho nada sobre los problemas relativos a la definición de las intenciones educativas. La brecha abierta por la crítica a la denominada "pedagogía por objetivos", no debe ser interpretada como una mera escaramuza relativa a la precisión con la que éstos pueden ser formulados, o a sus primeras bases conductistas, sino que afecta radicalmente a las expectativas de llevar a cabo un proceso de enseñanza intencional e institucionalizado de carácter científico y técnico.

Un enfoque crítico que, lógicamente, se proponga como finalidad principal de la enseñanza de las ciencias sociales el desarrollo en el alumnado de un pensamiento social y una praxis también críticos, no puede trabajar con objetivos del tipo de los que necesita una técnica para desarrollarse; la imprecisión, la ambigüedad y la incertidumbre están presentes de modo masivo e inexorable, debilitando la posibilidad de definir unas intenciones tales que permitan hablar sin grandes reparos de un proceso de instrucción.

Detrás de la crítica a esas formas tecnicistas de pedagogía, o de didáctica, laten otras racionalidades. Aceptar la crítica a las mismas y respaldarla, ha de significar también un acercamiento a esas otras formas de racionalidad.

Es aquí donde yo creo que está la diferencia más radical, es decir, más profunda, con mi crítico Alberto Luis Gómez. Creo que en los últimos años se ha ido acercando a planteamientos de pedagogía crítica, pero no parece haber renunciado, al menos en la medida que yo lo estimo necesario, al pensamiento que en su día le llevó a criticar la racionalidad que inspiró la geografía regional-paisajística.

Veo al profesor Luis Gómez cercano a paradigmas educativos cuyas exigencias epistemológicas debieran distanciarle de otras concepciones a las que, sin embargo, me parece que en el fondo no ha renunciado, y que son las que en definitiva le sitúan en el otro cabo de la cuerda que tensamos ambos, mostrando por su parte preferencia por un tipo de racionalidad que se contrapone y se antepone a lo que él llama "militancia".

En este diálogo con él doy un paso de acercamiento hacia sus tesis aceptando que no me ocupo demasiado de la instrucción, y que, ciertamente, puede ser un problema el alejarse demasiado de ella. Quizás este reconocimiento me dé cierto derecho a sugerirle que, por su parte, haga algún gesto de acercamiento en lo que se refiere a la búsqueda de un tipo de racionalidad más dialéctica ([10](#)), lo cual, ciertamente, no se puede decir que, por mi parte, sea una invitación muy concreta; actualmente lo es, sobre todo, a la duda (ROZADA, 1999).

AL DR. ALFONSO GUIJARRO

Si la crítica de Alberto Luis Gómez, como hemos visto, se dirigía hacia mi inadecuada utilización de la teoría de Toulmin, sobre todo por haberme olvidado de los aspectos institucionales que intervienen en la constitución (o no) de una disciplina, y además hacia mi escasa atención a los aspectos más propiamente instructivos de la *didáctica de las ciencias sociales*, Alfonso Guijarro por su parte me critica el haber dicho cosas tales como que los profesores sólo pueden enseñar bien lo que saben bien ([11](#)), y que esto es algo que ha de tener en cuenta cualquier reforma; es más, que ninguna tendrá

demasiadas posibilidades si no se encauza a través de la formación permanente del profesorado, de modo que llegue prácticamente a identificarse con ésta.

Alfonso Guijarro defiende la idea de que primero han de ir las finalidades de la enseñanza que, lógicamente, darán lugar a unos programas o propuestas de contenidos tras los cuales habrían de llevarse a cabo intensas campañas de formación del profesorado:

"Si tenemos en cuenta que su formación pudiera no ser adecuada para alcanzar las finalidades perseguidas con la enseñanza de las ciencias sociales en un determinado tramo escolar, también es legítimo extraer la conclusión de que el proceso de innovación didáctica necesita acompañarse de un plan de actualización, reconversión o perfeccionamiento. Cuya amplitud y profundidad variará, obviamente, en función de la distancia que separe al nuevo programa del anterior y de las prácticas pedagógicas que se le asociaban".(GUIJARRO, 1997, p. 388)

Lo que Alfonso Guijarro defiende cuando me acusa de "poner el carro delante de los bueyes", por confiar más en la formación del profesorado que en los cambios llevados a cabo en los programas oficiales de enseñanza, podría plasmarse en un cuadro costumbrista de la siguiente manera: primero va el carretero, es decir, el experto que domina una disciplina (y, recordemos, habría que hacer todo lo posible para que la *didáctica de las ciencias sociales* lo fuera, según hemos visto que defiende Alberto Luis Gómez), luego van los bueyes, que son los programas de enseñanza, y a continuación, como debe ser, el carro, que son los planes de formación del profesorado. Se le olvida a Alfonso Guijarro que, puestos a dibujar una imagen tan típica (y tan tópica), tal cortejo suele cerrarlo un perro que, atado en corto, camina medio debajo medio detrás de la carreta al ritmo que le viene impuesto, sin apenas margen para modificar siquiera momentáneamente el paso dada la escasa longitud de la cuerda con la que va atado. Mi amigo Alfonso debiera ser más comprensivo conmigo cuando en definitiva no hago sino expresar mis deseos de ir de perro suelto. A tal efecto le recuerdo que desde hace años me sitúo entre los que abogan por currículos abiertos ([12](#)).

Este orden lineal, jerárquico y burocrático en el que, como he dicho, lamentablemente me veo el último, expresa un tipo de racionalidad (medios fines, instrumental o burocrática) que, aplicado al orden social, creo que constituye uno de los principales rivales del enfoque crítico con el que Alfonso Guijarro, por otra parte, sintoniza.

Antes de terminar quiero polemizar un poco más con Alfonso Guijarro para tratar del carácter idealista, voluntarista, reduccionista y, al parecer, excesivamente pragmático de mis ideas.

El lector se extrañará de que alguien pueda ser tildado de idealista y voluntarista a la vez que de pragmático, y es que Alfonso, como he dicho, deja a un lado injustificadamente un aspecto esencial de mi pensamiento como es el de abogar por los currículos abiertos. Esta cuestión, a la que él decide no entrar, paradójicamente, porque

"[...] es un asunto demasiado importante para maltratarlo en unas breves líneas [...]" (GUIJARRO, 1997, p. 360)

es a la que precisamente hay que recurrir para exculpar de idealismo y demás "ismos" a mis planteamientos. Alfonso Guijarro ve idealismo y voluntarismo en el hecho de que yo haya dicho con respecto a la selección y secuenciación de los contenidos que esta cuestión debe quedar abierta para que vaya cambiando como un aspecto más de una innovación

"[...] que sólo puede avanzar paso a paso, grupo por grupo y profesor por profesor [...]" (ROZADA, 1997, p. 248);

claro que, reitero, emite este juicio, como él mismo señala, decidiendo por su cuenta pasar por alto lo que yo entiendo por dejar los currículos abiertos.

En principio, no hay tal individualismo puesto que no hablo sólo de individuos ([13](#)) sino también de grupos, por ejemplo, como Asklepios o todos los que están en Fedicaria; ni idealismo, porque no propongo una meta, al menos tan definida como la que preocupa a Alfonso Guijarro (recordemos: conseguir unos programas en los que los contenidos estén organizados en torno a "problemas sociales relevantes"), es decir, que no hay por mi parte un punto de llegada con respecto al cual se pueda decir que el camino propuesto es idealista o voluntarista. Mis propuestas no apuntan a conseguir un programa con estas u otras características, sino que se dirigen a la formación de profesores críticos, capaces de trabajar con cualquier programa oficial de contenidos. En primer lugar, porque dicho programa pudiera ser, como propongo, muy abierto, y, en segundo lugar, porque aun siendo cerrado, la labor del profesor creo que deber ser siempre la de realizar una reconstrucción *ad hoc* del contenido, de modo que en sus manos puede quedar desfigurada cualquier formulación oficial, tanto si ésta le obliga hoy al estudio de los visigodos, como si en el futuro prescribiera un bloque de contenidos sobre el ocio, la vivienda, el trabajo o cualquier otro problema relevante.

Dudo mucho que sea más idealista y voluntarista aceptar que los cambios en la formación permanente del profesorado, incluso del que se adscribe a los enfoques críticos, en buena medida son dependientes de cambios en la conciencia de los implicados, que, como en el caso de Alfonso Guijarro, suponer por el contrario que dichos cambios han de venir a través de masivas

actividades de formación para reconvertir a los profesores en la línea que marquen unos determinados programas oficiales.

A mi modo de ver este último es un planteamiento más propio de los responsables de la administración, que suelen acogerse y difundir esa lógica no tanto porque crean en los cambios sino, sobre todo, porque la utilizan como discurso legitimador y estrategia de control burocrático; pero ese no es el plano en el que debemos situar el pensamiento y las iniciativas de los grupos de profesores que buscan cauces para el desarrollo de planteamientos críticos. Resulta no ya idealista, sino simplemente ingenuo, el suponer que el pensamiento y las propuestas críticas van a ser promovidas por la administración educativa. Claro que también, como hemos visto, ese orden del carretero, los bueyes, el carro... que defiende Alfonso Guijarro, pudiera tener por su parte el interés estratégico (consciente o inconsciente) de buscar legitimación para el gremio de expertos de esa "disciplina posible" con la que se sueña en Asklepios. Pero, además, dicho planteamiento es poco coherente, porque el pensamiento crítico no puede implantarse por prescripción oficial ni en los profesores ni en los alumnos, aunque las campañas de formación sean masivas y multimillonarias. La crítica no se implanta y por lo tanto no se reivindica, sólo cabe reivindicar la libertad para cultivarla; y si se consigue esa libertad, nadie tiene derecho a imponer un "monocultivo", de modo que la flor de la crítica habrá de ser capaz de convivir con mil flores diferentes, sin confundirse con ellas, incluso en pugna con las mismas, en el campo comúnmente aceptado de los currículos abiertos (aunque Alfonso Guijarro se resista a hablar de ellos). Y no sólo abiertos desde la administración hasta los profesores, sino también desde éstos hacia los alumnos y los grupos sociales interesados en el currículo. Entonces, la comitiva que comenzaba con el carretero y terminaba con el perro atado a la carreta de los programas oficiales, ya no sirve como metáfora, porque de lo que se trata es de constituir foros de discusión y diálogo donde, reconociéndonos mutuamente la categoría de seres racionales y libres, nos sentemos en círculo para hablar y hablar antes y después de cada tramo recorrido de un camino que está también en discusión.

En lo que respecta al reduccionismo que Alfonso Guijarro me atribuye al encontrar que estoy dispuesto a admitir planes de perfeccionamiento orientados a poner al profesorado en contacto con las ciencias de la educación, pero mostrándome tibio en lo que se refiere a la formación en los contenidos que se enseñan, creo que se trata de una lectura de mis planteamientos al respecto excesivamente sesgada. Nunca he defendido que la formación en los contenidos sea menos importante que en otras fuentes del currículo. Otra cosa es que, con respecto al profesorado que tiene una licenciatura en el área que enseña, señale que a mi modo de ver es necesaria una cierta labor compensatoria en tanto que su formación está desequilibrada hacia la materia, siendo frecuente que no se incorporen otros saberes (la psicología, la sociología, la historia de la educación, etc.) que son indispensables para comprender adecuadamente los

problemas que se dan en la enseñanza. Debo recordar también que, con respecto a los maestros, mi defensa de la formación en las materias que enseñan ha sido clara y decididamente contracorriente, llegando a formular, tras extensas argumentaciones,

"[...] la exigencia para los maestros, como para cualquier profesor, de un buen dominio académico de los saberes que hemos de enseñar [...]" (ROZADA; 1997, p.161).

Que yo haya escrito que, con respecto al contenido, me inclino por

"[...] configurar las materias atendiendo a la lógica interna de la disciplina correspondiente, tal y como la "sabe" cada profesor concreto (*), pero realizando un trabajo de aproximación al pensamiento y la praxis de los aprendices" (ROZADA, 1993, p. 86-87.

El asterisco señala una llamada en el texto original a una nota a pie de página que figuraba en el mismo, en la que yo matizaba: "Lo que no excluye que en el debate permanentemente abierto que debemos mantener respecto a la Didáctica de las ciencias sociales, incluyamos la cuestión del distinto valor formativo que pueden tener los diferentes paradigmas de las materias que componen el Area de Ciencias Sociales, y también de la propia naturaleza de la misma". JMR.) (14) no quiere decir que excluya de la formación del profesorado los contenidos de la materia que se enseña, sino que en dicho párrafo me refiero a lo que es la configuración de dicha materia en el aula concreta de cada profesor concreto, no en los programas oficiales, en los que se muestran particularmente interesados tanto Alfonso Guijarro como Alberto Luis Gómez, pero yo no, a no ser para reivindicar su máxima apertura, como ya quedó dicho.

Creo que si reproduzco el párrafo inmediatamente anterior al que Alfonso Guijarro ha tomado para acusarme de reduccionismo, quedará claro que la alarma de mi amigo es excesiva en lo que se refiere a mi olvido de los contenidos de la enseñanza al ocuparme de la formación permanente del profesorado. El párrafo en cuestión es el siguiente:

"Con respecto a ello [me refiero a la polémica acerca de si el contenido de las materias de enseñanza ha de articularse según la estructura académica de las disciplinas, o más bien a partir de "problemas relevantes". JMR], mi postura tiene también un fuerte componente pragmático. Los profesores han sido formados en disciplinas que tienen una estructura, una lógica interna (o diversas), y sólo tienen cierta seguridad al manejar el conocimiento cuando pueden hacerlo siguiendo esa lógica, de modo que lo más prudente será no romper con ella radicalmente, sino forzarla sólo en la medida que sea necesario para romper con las funciones de ese conocimiento, que nosotros debemos sacar de su ámbito de producción y reproducción académica, para ponerlo al servicio

de la formación, lo cual implica aproximarlos al pensamiento ordinario y a la actividad práctica que da sentido a la vida de los alumnos. Esto supone, a mi modo de ver, que a la hora de elaborar el contenido de las materias de enseñanza, se ha de tener en cuenta *la estructura interna de la disciplina con la que el profesor se siente más seguro*, estableciendo permanentes puentes con el sentido común y la práctica que queremos transformar. Si pretendemos romper radicalmente la organización interna de la disciplina, nos situaremos muy lejos del conocimiento académico tal y como ha sido aprendido por el profesor, lo cual será muy difícilmente asumido por éste, mientras que si nos remitimos estrictamente a dicha lógica, no conseguiremos enlazar con el sentido común y con los problemas prácticos que queremos abordar". (ROZADA, 1993, p.86. El subrayado no figura en el texto original JMR.)

No quisiera terminar esta parte sin dejar bien claro que en absoluto me opongo a los profesores que decidan organizar los contenidos de la enseñanza de las ciencias sociales en torno a "problemas sociales relevantes", es más, seguramente si tuviera la oportunidad de trabajar y formarme junto a ellos, iría poco a poco adoptando ese enfoque, ya que el contenido sobre el que se ensaya la formación crítica de los alumnos no es en absoluto indiferente, y sin duda favorece más el desarrollo de un pensamiento crítico referido al mundo actual, el trabajar sobre problemas de nuestro tiempo que el hacerlo sobre el Imperio Romano (aunque sin descartar nunca que un profesor puede aprovechar sus saberes sobre dicho imperio para pensar dialéctica y críticamente en clase con sus alumnos). A lo que me resisto es a aceptar que una parte importante del esfuerzo de los profesores que quieran trabajar en el marco de enfoques críticos, se oriente a tratar de conseguir que dicho planteamiento sea asumido por la administración para trasladarlo al profesorado a través de unos programas oficiales apoyados por campañas de formación tendentes a que el profesorado cumpla con sus prescripciones. Creo que mis críticos y yo podríamos encontrarnos si ellos asumieran que la batalla hay que darla por unos programas oficiales muy abiertos (15) en los que ellos mismos pudieran encontrar amparo para "negociar" en sus centros y en sus clases una organización de los contenidos en torno a "problemas sociales relevantes", pero admitiendo que otros puedan hacer otra cosa en uso de la misma libertad o apertura curricular, lo cual no implica un relativismo absoluto porque siempre quedaría a salvo la posibilidad de discutir críticamente lo que unos y otros estén haciendo.

Y me resisto también a que la formación del profesorado se plantee poco menos que como una reconversión para llevar a cabo la propuesta curricular triunfante en cada momento. Nos acercaríamos mucho mis críticos y yo si ellos admitieran que la adopción de un enfoque crítico no puede ser impuesta a todo el mundo, ni desarrollada mediante campañas de formación, y, en consecuencia, rebajaran el énfasis que ponen en los programas oficiales, y, a cambio, elevaran su disposición para dialogar con el profesorado, aceptando como punto de partida la situación en la que cada cual se encuentre, y asumiendo que si falla esa forma

dialógica de crítica, lo cual puede perfectamente ocurrir, la crítica dialéctica que propugnamos habría fracasado.

A propósito de esta posibilidad de fracasar, Alberto Luis Gómez (1997) hace referencia a mi Proyecto para la Asesoría de Educación Primaria del CPR de Oviedo, apuntando la posibilidad de que mi concepto de las didácticas específicas, poco dado a concretar "diseños de instrucción", sea la causa del escaso interés que prestan los maestros por los cursos de didácticas específicas que les propongo desde mi Asesoría. Ciertamente, dada la situación, bien puede ser que las propuestas con cierta orientación crítica fracasen en contextos muy amplios donde la ideología dominante y otras carcomas hacen muy difícil su desarrollo. Por eso me parece fundamental el mantenimiento de foros (como Fedicaria o la Plataforma Asturiana de Educación Crítica) que se sitúen al margen de lo estrictamente institucional, y donde los convocados tengan como denominador común el interés por el desarrollo del pensamiento crítico en ellos mismos, en sus alumnos y en la ciudadanía en general.

Notas

(1).- Fedicaria (Federación Icaria) es una organización que aglutina a algunos de los más prestigiosos grupos que trabajan en España sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Celebran un encuentro bianual y publican conjuntamente el anuario con-CIENCIA SOCIAL, editado por Akal, cuyos primeros números están ya en la calle. En la actualidad integran esta federación los grupos siguientes: Asklepios (de Cantabria), Aula Sete (de Galicia), Clío (de Islas Canarias), Cronos (de Salamanca), Gea-Clío (de Valencia), Germanía-Garbí (de Valencia), Ínsula Barataria (de Aragón), IRES (de Andalucía), Itaca (de Córdoba) y Pagadi (de Navarra).

(2).- En este sentido, me parece muy afortunada la posición mantenida por Fedicaria ante la actual polémica sobre las humanidades, promovida por la ministra Aguirre, evitando la reivindicación de un protagonismo especial para los expertos en *didáctica de las ciencias sociales*, como si fueran éstos los que debieran tener la última palabra.

(3).- Sobre esta cuestión ya hice algunas matizaciones que no voy a reiterar aquí en Rozada (1997, p. 178-181) que no pudieron ser tenidas en cuenta por Alberto Luis dado que su texto y el mío creo que fueron escritos prácticamente al mismo tiempo.

(4).- Y esto es importante para Fedicaria, porque yo veo a este colectivo en medio de esta tensión entre lo académico-universitario y lo cívico-político, lo mismo que a la Plataforma Asturiana de Educación Crítica a la que pertenezco, aunque una diferencia sustancial es que Fedicaria se constituye en torno al espacio de una didáctica específica (la de las ciencias sociales) y esto tiene la ventaja de resultar más fácilmente aglutinador (lo que es bueno contra la dispersión), pero tiene también el inconveniente de la propensión "didactista", peligro sobre el que conviene tomar precauciones. Nuestra Plataforma tiene, sin embargo, el peligro contrario, como lo pone de manifiesto el que no se hayan constituido en ella grupos de profesores trabajando sobre didácticas específicas. En la actualidad, en la Plataforma Asturiana de Educación Crítica están organizados: un grupo de Educación Intercultural y Antirracista (ELEUTERIO QUINTANILLA, 1996, 1998)", un grupo de Organización Escolar, uno de Orientación y otro de Unidades Didácticas Interdisciplinares, siendo ésta, la perspectiva interdisciplinar, común a todos ellos, sin que por el momento se haya constituido ningún grupo que trate sobre alguna didáctica específica.

(5).- No incluyo a Cronos, ni a Ínsula Barataria" y su entorno porque, aunque defienden con firmeza esta orientación, no pertenecen al "núcleo académico" cántabro, y, a los efectos de lo que estamos tratando aquí (la propensión académica), creo que hay diferencias y por ello no serviría la misma interpretación.

(6).- Aunque el profesor Luis Gómez no lo señala en sus comentarios, debo reconocer autocríticamente que hay en este párrafo mío una imprecisión, y es que, en rigor, a la luz de las aportaciones de Toulmin no es correcto argumentar, como lo hago, que "Es precisamente la inexistencia de finalidades compartidas ... lo que explica el hecho de que resulte irreconocible un colectivo profesional de didactas de las Ciencias Sociales", porque este autor tiene una visión más dialéctica o interdependiente de las relaciones entre estos dos aspectos. Debo reconocer que sin duda me fié aquí más de mi propia lógica que del autor que estaba siguiendo. Que Alberto Luis no lo haya señalado, creo que pone de manifiesto que su afinada lectura de mi artículo nada tiene que ver con la conducta del cazador, sino que va tras los aspectos del mismo que le son útiles para polemizar argumentativamente con la tesis principal que defiende en el mismo, además de ofrecer una honrada interpretación de mis puntos de vista, para "(mal)entendedores" de mis trabajos.

(7).- Antes de que pase a leer esta nota, le advierto al lector que si no está muy interesado en los pormenores de la confrontación entre el artículo de Alberto Luis Gómez y el mío, puede ahorrarse el esfuerzo de leerla, dado que resulta inevitablemente larga y árida por el carácter minucioso de lo que se debate.

Las objeciones que Alberto Luis me hace en lo que se refiere a mis argumentaciones en el campo metodológico, creo que no puedo admitirlas porque, por ejemplo, dice:

"[...] José María Rozada ha puesto de manifiesto algunos de los problemas más significativos de la DCS [*Didáctica de las ciencias sociales* JMR], pero quizá ha actuado sin prestar demasiada atención a la procedencia del ámbito natural del patrón -el de las 'disciplinas compactas'- que se utilizaba a la hora de medir el grado de maduración evolutiva de los otros dos tipos de 'disciplinas'"(LUIS, 1997, p.225)

Y dice esto el profesor Luis Gómez como si dicho patrón no rigiera también para él cuando clasifica la *didáctica de las ciencias sociales* como "disciplina posible"; es decir, que me reprocha a mí el haber utilizado ese patrón para decir que la *didáctica de las ciencias sociales* es una "no-disciplina", y no ve reparo en aceptarlo él para afirmar, nada menos, que es posible que la *didáctica de las ciencias sociales* sea algún día una "disciplina compacta" como las ciencias físicas o las biológicas, cosa que me parece sencillamente un error de lectura, toda vez que Alberto Luis parece considerar que el exigente patrón con el que mide Toulmin el carácter disciplinar o no de las empresas racionales y su grado de evolución, no es aplicable a las "disciplinas difusas" ni a las "posibles", sin embargo cuando Toulmin habla de estas disciplinas no se refiere a que se pueda realizar una "rebaja" en los criterios de su modelo a fin de establecer lo que serían disciplinas "difusas" o "posibles", sino que sencillamente lo que está diciendo es que por ahora estas disciplinas no cumplen dichos criterios. Sin embargo, a mi modo de ver, el problema no está en que no los cumplan ahora, que en eso estaríamos de acuerdo, sino en que cuando Alberto Luis acepta la denominación de "disciplina posible" para la *didáctica de las ciencias sociales*, está suponiendo que es "posible" que algún día cumpla con los exigentes requisitos del modelo toulminiano. Para aclaración del lector que no haya leído a Toulmin reproduzco a continuación las características que, conectadas entre sí, tendría una "disciplina compacta", y que se supone que es posible que llegue a tener toda "disciplina posible".

Escribe

Toulmin:

"Una disciplina compacta tiene cinco características conectadas entre sí. 1) Sus actividades están organizadas alrededor de, y dirigidas hacia, un conjunto específico y realista de ideales colectivos acordados. 2) Estos ideales colectivos imponen determinadas exigencias a todos los que se dedican a la prosecución profesional de las actividades involucradas. 3) Las discusiones resultantes brindan ocasiones disciplinarias para la elaboración de 'razones', en el contexto de argumentos justificativos cuya función es mostrar en qué medida las innovaciones en los procedimientos están a la altura de esas exigencias colectivas y, por lo tanto, mejoran el repertorio de conceptos o técnicas. 4) Para tal fin, se desarrollan los foros profesionales, en los cuales se emplean procedimientos reconocidos para 'elaborar razones' dirigidas a justificar la aceptación colectiva de los nuevos procedimientos. 5) Por último, los mismos

ideales colectivos determinan los criterios de adecuación por los cuales se juzgan los argumentos aducidos en apoyo de esas innovaciones" (TOULMIN, 1977, páginas 383-384)

Pero aún hay más cosas en el artículo de Alberto Luis a las quiero prestar atención (y aquí sí que puedo yo parecer un cazador, pero es que su artículo está enteramente dedicado a diversos aspectos de mi trabajo y ello me obliga a ser un lector especialmente atento del mismo). Por ejemplo, no puedo explicarme cómo Alberto Luis, al referirse a la clasificación de las disciplinas que yo tomo de Toulmin escribe:

"Nuevamente, debemos manifestar que este asunto es expuesto por S. Toulmin de modo mucho más complejo ..." (LUIS, 1997, p. 223). ¡Desde luego que Toulmin trata estos asuntos de modo mucho más complejo, como que él escribió un libro de 523 páginas y yo un artículo de cinco!; sin embargo, tras esa manifestación Alberto Luis no alega nada concreto en contra del resumen que yo hice de lo esencial del modelo de Toulmin. Que el planteamiento toulminiano sea más complejo me afecta tanto a mí como a él, puesto que, como ya dije, ninguno de los dos ha entrado en todos los matices posibles del modelo de este autor, lo cual creo yo que puede ser asumido por ambos, y por lo tanto no ha lugar a utilizarlo contra el otro, como si la sintética exposición realizada (no tergiversación) no fuera algo que ambos asumimos dado el tipo de pretensiones que tenían tanto mi artículo como el suyo. Pero Alberto Luis no sólo menciona la complejidad de la teoría de Toulmin con una función connotativa de la existencia de simplicidad por mi parte, sino que nuevamente, en el párrafo siguiente dice: "En un primer momento, el filósofo clasifica a las empresas racionales humanas en dos grandes bloques: las que tienen carácter científico y aquellas que no lo poseen. La diferencia fundamental entre unas y otras no radica *de ninguna manera* en que dentro de estas últimas no se compartan ideales, sino que se debe a la peculiar naturaleza del objetivo común que, en el caso de las primeras '... es de carácter explicativo ...' " (LUIS, 1997, p. 223-224 El subrayado es mío. JMR.); de modo que vuelve el profesor Luis Gómez a hacer un uso un tanto perverso del lenguaje al utilizar la expresión "de ninguna manera" como conector argumentativo capaz de crear en el lector la sensación semántica de que yo hubiera dicho ("de alguna manera") que las actividades que tienen carácter científico (siempre siguiendo el modelo de Toulmin) se diferenciarían de las que no lo tienen en que estas últimas carecerían de ideales compartidos, lo cual en absoluto ha formado parte de mi argumentación, toda vez que siempre me he movido en el marco de la distinción entre actividades "disciplinables" y "no-disciplinables", sin entrar en ningún momento en la distinción a la que se refiere Alberto Luis entre actividades con ideal explicativo y actividades con ideal práctico. Y ello, porque para un debate acerca de si la *didáctica de las ciencias sociales* admite ser clasificada como "disciplina posible" o como "no-disciplina", de ninguna manera (y ahora sí está bien empleada la expresión) es necesario entrar en la distinción entre empresas racionales con ideal explicativo (las ciencias) o con ideal práctico (las tecnologías, etc), porque,

manteniéndonos siempre en el marco de la teoría de Stephen Toulmin, lo sustancial es su configuración como actividades "disciplinables" o "no-disciplinables".

De todos modos es conveniente señalar que la clasificación de Toulmin presenta numerosas zonas de imprecisión cuando se quiere utilizar más afinadamente que lo hemos hecho Alberto Luis y yo. Así, por ejemplo, además de establecer la distinción entre actividades "disciplinables" y "no-disciplinables", y una vez que, con respecto a las primeras, dicho autor ha señalado que se puede distinguir entre disciplinas "compactas", "difusas" y "posibles", en ciertos momentos Toulmin introduce denominaciones como "casi disciplinas" (sin que quede claro si se trataría de casi disciplinas "compactas", "difusas" o "posibles"); otras veces se refiere a actividades "más disciplinables" (lo que, naturalmente, implica que también cabría hablar de actividades "menos disciplinables"); en fin, que, después de todo resulta que el modelo de Toulmin no es un buen instrumento para ponerle la "etiqueta" más precisa a un objeto como el que aquí nos trae.

Aun así, de nuevo autocríticamente, quiero señalar que el mayor hándicap que ahora le veo al texto que estamos discutiendo (ROZADA, 1992) está en no haber argumentado en favor del carácter "no-disciplinable" de la *didáctica de las ciencias sociales* ciñéndome más a las características que Toulmin advierte que tienen las "no-disciplinas", en lugar de haberme fijado tanto en el modelo de "disciplina compacta" que viene a constituir el grado "superior" de las actividades disciplinables. De todos modos, nótese, en primer lugar, que mi artículo se titula: "[...] una cuestión 'indisciplinada' necesariamente", lo que ya anticipa una clara adscripción a la idea de que se trata de una actividad racional "no-disciplinable", y, en segundo lugar, a la vez que voy dejando claro que la *didáctica de las ciencias sociales* no es una disciplina, voy también poniendo de manifiesto que no lo será nunca. Creo que mi planteamiento, simplemente esbozado en el artículo criticado por Alberto Luis, habría quedado muy reforzado si hubiese basado mis argumentos exclusivamente en los tipos de empresas racionales "no-disciplinables". Quizás el siguiente párrafo ayude al lector a entender lo que digo; en él Toulmin señala los tipos de actividades que no resultan disciplinables:

"Para comenzar, podemos considerar las actividades cuyos objetivos directores no son comunales o colectivos, sino personales; luego, los tipos de empresas cuyas metas son asunto, no de una clase profesional de especialistas o expertos, sino de todo el mundo; tercero, aquellos problemas que no se presentan a un análisis en términos abstractos o generales (como los de una disciplina científica), sino que exigen más bien decisiones concretas; y por último, aquellos problemas que son esencialmente multivalentes, y no monovalentes, y que, por tanto, nos exigen sopesar y examinar preocupaciones e ideales humanos de varias especies." (TOULMIN, 1977, p. 399)

En fin, creo que Alberto Luis no ayuda suficientemente al lector a distinguir entre lo que son sus argumentaciones y lo que son referencias no textuales al contenido de mi artículo. De todos modos, estas puntillosas matizaciones (por

las que pido disculpas al esforzado y fiel lector que las haya seguido con atención) no tienen por mi parte más finalidad que la de cumplir con lo que creo que es la obligación de todo autor, la cual, reitero, es tanto mayor cuanto más respeto se tiene por la crítica de la que se es objeto.

(8).- Se dirá, en principio con razón, que éstos son juicios de intenciones, como se sabe, desacreditados frente a los juicios de hecho para determinado tipo de argumentaciones racionales, pero ésta es otra de las cuestiones que habrá que revisar desde una perspectiva crítica de la racionalidad .

(9).- Quizás ayude a entender un poco mejor esta posición, la advertencia de que en los últimos años mi trabajo ha estado dedicado a la formación del profesorado en situaciones de "copresencia" (GIDDENS, 1995); en ellas es necesario combinar la atención a estructuras escolares que en muchos aspectos son centenarias, con las respuestas que hay que dar a los problemas que se presentan en el aula cada día a las nueve de la mañana. Es en esta circunstancia en la que señalo que hay que fiar más al cambio de uno mismo que al de la institución y la sociedad en general.

(10).- No me doy por satisfecho a este respecto con la manera de zanjar esta cuestión que expresa Alberto Luis cuando escribe: "Es verdad que deseamos dar un fuerte sentido cívico a nuestra tarea sustantiva -enseñar a enseñar DCS [*Didáctica de las Ciencias Sociales*. JMR]-, pero ello ha de hacerse sin que la coherencia (política) de nuestro discurso se haga en buena parte a costa del debilitamiento hasta límites extremos de la dimensión instructiva que ha de estar imbricada con nuestra cosmovisión. El asunto es complejo, lo sabemos. De todos modos aquí en Santander trabajamos ya bajo un lema: ¡hay que 'disciplinar' la DCS ! aquilatando los legítimos 'juicios de valor' incluidos en nuestras proposiciones para la mejora de la práctica de enseñar con reflexiones en torno al 'valor (racional-académico)' de los mismos" (LUIS, 1997, p.230) Estoy de acuerdo en que la cuestión es compleja, pero no sé lo que es el valor "racional-académico"; en principio sólo me remite a la "Academia", y entonces lo mismo que Alberto Luis ve en mí una coherencia más bien política, yo la veo en él más bien académica en un sentido sociológico o institucional que no deja de tener importantes consecuencias epistemológicas: defensa de la instrucción con el fin de llegar a constituir una disciplina social (cortada nada menos que por el patrón de las ciencias naturales), de modo que no se confunda lo que es propio del quehacer universitario con las tareas mundanas que corresponderían, al parecer, más bien a los "militantes".

(11) Esto no quiere decir que yo identifique el saber con la erudición sino que "saber" significa más bien tener experiencia formativa de un conocimiento; en

este sentido no sabría más ni mejor historia el que recuerda con especial detalle cada uno de los eventos de la misma, sino quien se siente capaz de explicar mejor la realidad social gracias a los conocimientos que la historia le ofrece; y lo mismo podemos decir de la geografía y de las diversas ciencias sociales que conocen en distinto grado los profesores que enseñan el área.

(12) En otro lugar (Rozada, 1998) ya he expresado mi frustración por el hecho de Alfonso Guijarro eludiera esta cuestión de los currícula abiertos en su tesis doctoral, siendo, como yo creo que es, un aspecto fundamental en la teoría del currículum.

(13) Al respecto puede verse la interesante distinción que Hargreaves (1996) establece entre individualismo e individualidad, con la que estoy básicamente de acuerdo.

(14) Me asombra que tomando esta cita como referencia Alfonso Guijarro diga que

"Al margen de la sorprendente ligereza con la que un autor tan puntilloso como J.M.Rozada se refiere a la "lógica interna" de las disciplinas (sólo atemperada por la nota que acompaña a la cita anterior), parece claro que semejante planteamiento es inaceptable (o mejor dicho, que sólo es aceptable desde las sindicalistas posiciones que a él llevan). Y una prueba de que algo falla en el mismo son algunas propuestas curriculares que bajo el paraguas de los CEPs asturianos de Oviedo, Gijón y Nalón se han presentado para el área de Ciencias Sociales de la ESO, puesto que las mismas parecen sacadas del *baúl de los recuerdos*. Así ocurre, por ejemplo, con la del Grupo Texera (1993), que puede verse más cómodamente en Grupo Texera (1993 a)" (GUIJARRO, 1997, p. 390).

En primer lugar, mi asombro se debe a que Alfonso Guijarro no reproduce la nota que él mismo menciona, en la que queda claro que no me refiero a una "lógica interna" de la disciplina que haya de ser respetada sintroversia a la hora de pensar en los contenidos de la enseñanza. En segundo lugar, me extraña la relación que establece entre mis planteamientos y el juicio que le merece la propuesta curricular de un grupo denominado "Texera" cuyos planteamientos, dice Alfonso Guijarro, parecen sacados del "baúl de los recuerdos". He de aclarar que lo que haya hecho este grupo, bueno o malo (y al respecto comparto la opinión que sus trabajos le merecen a mi amigo Alfonso Guijarro), nada tiene que ver con mi pensamiento, dado que nunca he tenido con dicho grupo la más mínima relación, pese a su proximidad geográfica.

(15).- En otros lugares he matizado ya esta posición señalando (a veces con el profesor César Cascante) que, si bien podría existir un currículo obligatorio para todos aquellos profesores que, por las razones que fueren, no desearan implicarse en procesos de elaboración curricular, podría existir también, de

manera absolutamente compatible con ello, un cauce para la autorización de proyectos curriculares concebidos con un alto grado de autonomía y elaborados por grupos de profesores e incluso por profesores individualmente, si bien, desde un punto de vista crítico, creo que unos y otros siempre debieran ser "negociados" (o al menos estar abiertos a ello) con los alumnos, sus padres y cuantos colectivos sociales se muestren interesados en participar en la formación de las personas que asisten a la escuela. Un mayor y más fundamentado desarrollo de estos planteamientos puede encontrarse en Rozada (1997; y más concentradamente en el texto nº VII de dicha obra, titulado "Un marco organizativo abierto, basado en un 'diálogo racional y democrático'" páginas 117-131).

Bibliografía citada

ELEUTERIO QUINTANILLA (Grupo). *Materiales para una educación antirracista*. Madrid:: Talasa, 1996

ELEUTERIO QUINTANILLA (Grupo). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa, 1998

GIDDENS, Antony. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995

GUIJARRO FERNÁNDEZ, Alfonso. *El Diseño Curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlo en torno al estudio de problemas relevantes*. Tesis Doctoral leída el día 16 de Septiembre de 1997 en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, dirigida por el Dr. Alberto Luis Gómez. (Inédita)

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996

LUIS GÓMEZ, Alberto. La Didáctica de las ciencias sociales: ¿saber práctico-político o disciplina "posible"? Aviso para (mal)entendidos de J. M^a. Rozada. In *Homenaje a Luis Alfonso González Polledo*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, 1997, p. 217-236. Artículo publicado también en SCRIPTA VETERA, sv. 41, en esta misma web. (En el texto citamos siguiendo la primera publicación)

RIO, Eugenio del. *Modernidad, posmodernidad (Cuaderno de trabajo)*. Madrid: Talasa, 1997

ROZADA MARTÍNEZ, José María. Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, 1991, CEPs de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo, nº 7 y 8

ROZADA MARTÍNEZ, José María.: La enseñanza de la Ciencias Sociales: una cuestión "indisciplinada", necesariamente. *Aula de Innovación Educativa*, 1992, nº 8, , p. 5-9

ROZADA MARTÍNEZ, José María. *Proyecto para enseñar didáctica de las ciencias sociales*. Oviedo: Inédito, 1993

ROZADA MARTÍNEZ, José María. *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal, 1997

ROZADA MARTÍNEZ, José María. A propósito de la segunda tesis de Asklepios. *Con-CIENCIA SOCIAL*, 1998, nº2, p. 208-213

ROZADA MARTÍNEZ, José María. Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva.. *Con-CIENCIA SOCIAL*, 1999, nº3, (en prensa)

TOULMIN, Stephen. *La comprensión humana. 1. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza Universidad, 1977

©Copyright José María Rozada 1999
©Copyright: Biblio 3W 1999
