

La didáctica de las ciencias sociales en la universidad española
The “Teaching of social sciences” subject in Spanish Universities

Martín Gómez-Ullate García de León
Universidad de Extremadura (España)
martingullate3@gmail.com

Resumen

Se analizan los factores que caracterizan la didáctica de las ciencias sociales en la universidad española, los cuáles son de índole estructural o general de la universidad y concreta o particular de éste área. Son factores de carácter formal e informal, cuya comprensión nos planteamos desde un enfoque etnográfico y a través de una serie de reflexiones antropológicas. La detección de las problemáticas nos lleva a plantear una serie de ideas o proposiciones para el desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales.

Abstract

This work analyzes the factors that characterize the social science teaching in Spanish universities, which are structural or general to the university and concrete or specific to this particular area. There are formal and informal factors, whose understanding we approach from an ethnographic view and through a series of anthropological reflections.

The detection of the problem leads us to propose a series of ideas for the development of social science education.

Palabras clave

Didáctica de las ciencias sociales, Universidad española, Endogamia, Sistema educativo español, Etnografía, Antropología Social, Antropología de la universidad, Libertad de Cátedra.

Keywords

Teaching of social sciences, Spanish University, Inbreeding, Spanish education system, Ethnography, Social Anthropology, Anthropology of the university, academic freedom

La didáctica de las ciencias sociales en el sistema educativo español

La didáctica de las ciencias sociales es una materia relativamente reciente en la universidad española que se imparte en programas de grado (como Maestro/a en

Educación Primaria, Infantil, Especial) de máster (como el de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y el Arte) y de doctorado (como Didáctica de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales). Las titulaciones en las que se imparten y el contenido programático de sus materias están relacionados con su objetivo, formar a docentes de las materias relacionadas con las ciencias sociales en los ciclos que componen la educación obligatoria en España. Estos factores son definitorios tanto del currículo como de las competencias a desarrollar en el aula.

La didáctica de las ciencias sociales ofrece una oportunidad envidiable para desarrollar la tan mencionada interdisciplinariedad. En realidad, son pocos los esfuerzos demostrados en este sentido. Lo que suele ocurrir en esta área en la universidad española es que hay pocos científicos sociales integrales, que dominen los planteamientos teórico-metodológicos y los conceptos de otra disciplina que no sea aquella en la que se han formado. La tradición de la historia y la geografía, durante décadas, las únicas “ciencias sociales” que formaban parte del currículo del sistema educativo en España, marca profundamente el carácter de la asignatura (programas, manuales, contenidos, metodologías, estilos docentes,...).

“Historia, geografía, economía, sociología y antropología son las ciencias que a menudo, se citan explícitamente aunque sin concretar o imponer posibles articulaciones para un planteo interdisciplinar o disciplinar. Se otorga un papel estructurante a la geografía y la historia, y se propone que las aportaciones de otras ciencias se incorporen parcialmente a su discurso”. (Hernández Cardona, 2002:8)

Un discurso, según este autor, hegemónico o casi exclusivo hasta finales del siglo XX, cuando las reformas de los sistemas educativos plantean una ampliación del ámbito en el papel. Otra cosa es que las reformas se hagan efectivas o por el contrario, que no puedan llegar a cambiar las lógicas de reproducción y de poder de las áreas responsables de llevarlas a cabo.

Pareciera lógico que debieran restringirse la geografía para enseñanza de las ciencias sociales al área de geografía humana, pero en manuales como el dirigido por Víctor García Hoz, *Enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria*, se dedican un número considerable de páginas a estudiar la troposfera, la heterosfera, la amplitud térmica, la presión, la humedad y las precipitaciones. Ciertamente es que el manual es de 1996 y que en un manual de 2002, sólo seis años más tarde, Hernández Cardona (2002, 83-100) restringe mucho más el ámbito de la geografía al estudio del paisaje humano; pero no se trata de una cuestión de tiempo, o no en el sentido de una línea de desarrollo lineal de la didáctica de las ciencias sociales, porque en 1980, se editó en Barcelona, la *Didáctica de las ciencias sociales* de Ángel González Hernández, en el que la geografía tiene un espacio referencial y sí, en cambio, está realizado sobre bases sólidas en Antropología Social y vehicula un raro interés interdisciplinar y reflexiones críticas sobre un verdadero “Currículum de

lo social” (González Hernández, 1980:2). Partiendo de la equivalencia de expresiones como Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Ciencias del Hombre y Ciencias Culturales, González Hernández supone su integración en el cuadro más amplio de referencia de la Antropología para enfocarse en “*los hechos humanos que se derivan de la actuación del hombre como ser social*” (González Hernández, 1980:5-6). Algo, desde luego, bastante ajeno a las isobaras. En cambio, cinco años más tarde, el Grupo CRONOS del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, edita “Elementos para una didáctica de las ciencias sociales. El comentario de textos históricos; la excursión geográfica y la utilización del vídeo”, texto singular en el que vuelven los elementos puramente geográficos, (sólo hay un texto de los diez ejemplos propuestos que se encuadre en el siglo XX, sobre la “Ley de prensa de 1966”) pero en el manual se dedica, aunque sea sólo un corto capítulo final, al entonces vanguardista uso del vídeo y el cine en la enseñanza.

El enfoque historiográfico de la didáctica de las ciencias sociales parece haber conllevado lo que autores como Alberto Luis Gómez y Alfonso Guijarro del grupo cántabro Asklepio llamaron en la década de los 90, el “*peso del pasado*” y la “*instauración de lo que podríamos llamar una renovada pedagogía de la banalidad*” (Guijarro, A. Citado en Capel, 1997). Este grupo ha promovido una “*enseñanza de las ciencias sociales en la ESO articulada en torno al estudio de problemas actuales y relevantes*” y defienden las incursiones historiográficas cuando haya una relación con fenómenos, instituciones o problemáticas actuales.

Esta falta de actualidad y de prospectiva se ha visto reflejada en los contenidos, primando, por ejemplo en el estudio de los ámbitos geopolíticos al Estado frente a la Unión Europea o al sistema global, agentes fundamentales, más aún y más allá del Estado, del cambio sociocultural en nuestras sociedades y vidas.

Así pues, son las tradiciones escolásticas de sus autores y no su contexto histórico las que en las últimas cuatro décadas han determinado los contenidos y el método para la didáctica de las ciencias sociales.

La libertad de cátedra en España

Tan importante como la titulación en la que se insertan y el contenido curricular consensuado por la comunidad académica y delimitado en parte por la ley, es el perfil del docente, dado que en la universidad española, a pesar de haber sido limitada o dirigida por los nuevos planes educativos, la libertad de cátedra es casi plena, desde que fue consolidada en el sistema educativo español por el krausismo en el siglo XIX. Krausistas, como Fernando de Castro, defendían que fuera “*inviolable el profesor en la expresión de su pensamiento bajo la salvaguardia de la libertad científica y de su conciencia moral*”¹. En 1981 se reconoce su titularidad tanto a los profesores no universitarios como a los de centros privados, pero la

¹.-Citado en Blanca Lozano: “La libertad de cátedra y sus límites”, en el diario El País 13/01/1997, sección Tribuna.

extensión del ámbito de aplicación de este derecho va acompañada por una reducción de su contenido positivo, en la medida necesaria para hacer compatible su ejercicio con otros bienes y derechos constitucionalmente protegidos -como son el principio de neutralidad de la enseñanza pública y el respeto del carácter propio de los centros privados-, de tal forma que puede afirmarse que en su configuración tradicional la libertad de cátedra sigue siendo patrimonio exclusivo de los profesores de la enseñanza pública universitaria (ibid.).

La libertad de cátedra encuentra sus límites en la constitución, no debe contradecir los principios de la carta magna. Siguiendo a Lozano, la libertad de cátedra encuentra otro límite en la denominada y reconocida libertad de estudio de los alumnos, entendida como *“el derecho del estudiante universitario, que ha alcanzado ya la madurez, a participar activa y críticamente en el proceso de su propia formación, siendo libre de orientar ideológicamente su estudio sin que ello se valore negativamente en la calificación de su rendimiento académico”* (ibid.). No obstante, dice Lozano, este derecho se ve vulnerado porque muchos profesores *“tienden a imponer a los alumnos sus ideas y convicciones, normalmente mediante la exigencia de un único texto, excluyendo o penalizando la posibilidad de estudio por cualquier otro”* (ibid.).

Y es que, el profesor es evaluado tan solo por sus alumnos, que no tienen, por lo general, la referencia a otras alternativas educativas en la materia que la que reciben, y el tiempo, la motivación o la capacidad crítica de confrontarlas.

Lo anterior supone que el perfil docente es fundamental en el desarrollo de la materia. Un docente formado en arte o en geografía e historia desarrollará un programa en didáctica de las ciencias sociales con un énfasis en ciertos contenidos y metodologías docentes muy diferentes a las que desarrollaría un docente con un perfil en sociología o antropología social.

Notas etnográficas y reflexiones antropológicas sobre la universidad española

Así pues si es el perfil del profesor y su tradición escolástica las que condicionan principalmente lo que se enseña en la universidad española por didáctica de las ciencias sociales, y el aula es un compartimento estanco, una caja negra en la que la mayor parte de lo que allí pasa escapa a controles externos, parece la perspectiva etnográfica muy necesaria para evaluar el desarrollo de una materia. También lo es para descubrir las lógicas que subyacen a la reproducción de las áreas, departamentos y docentes responsables de ese desarrollo. En este segundo aspecto nos centraremos aquí.

Son pocas las etnografías y antropologías de la academia, lo que no deja de ser curioso siendo la universidad el terreno mejor observado y observable por los antropólogos que desarrollan su actividad en su seno, que son la mayoría. Quizás estas lagunas sobre esta particular antropología hecha en casa, se deba a la falta de capacidad para lograr la extrañeza en algo tan íntimo y delicado como nuestras

esferas laborales y profesionales, aunque es posible que tenga más influencia el hecho de que seamos cómplices y participes de un sistema que no debiera dejarnos del todo tranquilos y satisfechos.

Comienzan, no obstante, a surgir trabajos como el de Greenwood, (2010) basados en investigaciones a largo plazo sobre el sistema universitario estadounidense, un sistema que comparte con el nuestro ciertas características como sus lógicas de reproducción y evaluación, autogeneradas, estancas en alto grado al exterior. Allí y aquí son los profesores los que juzgan y deciden quiénes serán los profesores. Por otro lado, las diferencias iluminadas a la luz de su comparación, desvelan otras lógicas profundas propias de contextos culturales muy diferentes.

Quiero contribuir a este movimiento crítico con unas notas etnográficas producto de años de observación participante y de algunas entrevistas en profundidad y casos de estudio a informantes clave cuyas seleccionadas palabras y experiencias sintetizan mejor que cualquier estadística el sistema de valores y las reglas del juego que rigen en la universidad española. Una de las diferencias más patentes entre la universidad anglosajona y la española es la superendogamia de la última. Un estudio sencillo poco contrastado pero revelador de dos biólogos españoles, “cerebros fugados” en Edimburgo, publicado en el año 2001 en la sección de cartas de la revista *Nature*, concluía que “*sólo el 5% de los profesores titulares españoles tiene su plaza en una universidad distinta de aquella en que empezaron su carrera, frente al 50% de los franceses, el 83% de los británicos y el 93% de los estadounidenses*”². El Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas del 2009 realizado por la ANECA reconoce que “buena parte del profesorado acreditado promociona en su propia Universidad, con casi ausencia total de competitividad en el proceso interno de selección de candidatos” (ANECA, 2009:12).

En una más de las superendogámicas universidades públicas españolas cuyo nombre, siguiendo una tradición deontológica, omitiré, se publica un concurso de plazas que moviliza una serie de procesos formales e informales cuya combinación va a resultar en la selección de uno u otro candidato. En un contexto de crisis y falta de oportunidades en el ámbito local, una plaza de ayudante doctor ofrece un horizonte de estabilidad laboral de cuatro años de contrato, tras los cuáles, es relativamente sencillo “colocarse” en una condición de indefinido, objetivo principal de la mayoría de las personas y que se materializa en España, en el estatus de funcionario, intocable en sus derechos salvo, como estamos comprobando en tiempos de excepción como los provocados por la crisis financiera.

La acreditación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), requisito imprescindible, se trata de un intento de

².-El estudio lo realizaron Ana Rivero y Arcadi Navarro. La cita está tomada del artículo en el periódico El País del 01/03/2001, de Mónica Salomone, “Un muestreo halla que el 95% de las plazas universitarias españolas son endogámicas”.

racionalización del sistema, una amenaza lo suficientemente importante y externa para que se hayan creado agencias de evaluación regionales, cuya acreditación puede sustituir a la de la Agencia Nacional en caso de no tenerla. Así, si se permite una ironía, si en la agencia nacional, los que evalúan son los “pares” nacionales, la evaluación regional es inter-primos³. En todo caso, en nuestro ejemplo, supone un filtro importante⁴ que reduce a 10 el número final de candidatos para una plaza de ayudante doctor en didáctica de las ciencias sociales. La convocatoria fue publicada en agosto, como suele ser habitual en muchos casos, mes por excelencia en España, para las vacaciones estivales, en el que hay más probabilidades de encontrarnos de viaje o en peor disposición para invertir el tiempo y el esfuerzo que supone preparar una candidatura, lo que redundará en el mayor porcentaje de candidatos “de la casa”, que avisados por los propios profesores del departamento, conocen previamente a la publicación el anuncio de ésta y las características de su perfil. Pero entre los diez hay algunos de fuera, ya que la convocatoria es pública y no deja de anunciarse por internet, y lo más raro es que cinco de los candidatos superan el requisito formal de la acreditación ostentando la de contratado doctor⁵, señal de la escasez de plazas que lleva, junto con el incremento de acreditados, directamente al aumento del grado de competencia.

Al contrario que en otras universidades donde las propias bases de la convocatoria dan una franca ventaja al de la casa⁶, en las bases de nuestra convocatoria se premia, como en el sistema nacional, el haber pasado estancias largas (de más de dos años) en otros centros de reconocido prestigio, españoles o extranjeros. Son criterios de competitividad que han hecho subir en los ranking de universidades a las que han apostado por contratar investigadores-estrella en la “web of knowledge”. Aquellos cuyo impacto actual o potencial va a llegar a ese número reducido de revistas anglosajonas o en todo caso de lengua inglesa que son consideradas “científicas” según una serie de indicadores formales, los *investigadores de primer cuartil*. Probablemente, estas universidades –algunas de muy reciente aparición– rentabilizan muy pronto su inversión en fichajes de excelencia científica, pero como vemos, estas lógicas profundamente anglosajonas, no son todavía las que rigen las reglas del juego en el conjunto de la universidad

³.-En España existen en la actualidad agencias de evaluación en las comunidades de Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla-León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Galicia, Islas Baleares y País Vasco. La propia ANECA reconoce que existen diferencias inter-agencias “en los criterios, los baremos empleados y los resultados globales de evaluación” (ANECA, 2009:12).

⁴.-A lo largo de 2008, en el conjunto de agencias de evaluación del sistema universitario español han sido evaluadas 12.854 solicitudes, de las cuales un 58% obtuvieron un informe positivo. Y, en 2009, las solicitudes evaluadas han sido 13.035, de las cuales un 60% consiguieron una evaluación positiva.

⁵.-En 2009 la ANECA evaluó positivamente a un 78% de las solicitudes de Profesor Ayudante Doctor y un 53% las de Profesor Contratado Doctor (ANECA, 2009:1005).

⁶.-“En el caso de que los concursantes hubiesen estado contratados previamente por la Universidad de Burgos se valorarán los méritos docentes e investigadores alcanzados durante el período de contratación del candidato en la Universidad de Burgos aplicando un coeficiente multiplicador de 1,5 a los apartados 1 y 2 del baremo.” *Boletín Oficial de Castilla y León*, Núm. 142 Pág. 59652 Viernes, 22 de julio de 2011.

española. Son otras, mucho más “naturales”, unos principios más humanamente racionales desde el punto de vista nativo. Lógicas basadas en valores como la fidelidad, la reciprocidad, la amistad, la seguridad, cuando no, la pertenencia a la familia consanguínea o política⁷. Lógicas, al fin y al cabo, demasiado humanas. Un becario en un departamento se vuelve un compañero con el que se viaja para hacer trabajos de campo, un amigo con el que se desayuna o se almuerza todas las semanas si no todos los días, una persona a la que se le piden y se le hacen favores, un paisano, un vecino del barrio o compañero de redes sociales y comunitarias, un pupilo, si se le está dirigiendo la tesis o enseñando a investigar, al que el profesor o catedrático ve evolucionar bajo su más o menos activo tutelaje académico. Es además y sobre todo, una persona conocida en la que confiar. Una informante que había sacado una plaza en otra universidad española comentaba:

“A mí me sacaron la plaza, sobre todo, con el argumento de “Fulanita no va a joder”. Lo que dejó claro mi amiga, la profesora que la propuso, es que yo no iba a ser problemática”.

“Sacarle la plaza a alguien” o que la plaza “tiene bicho” son expresiones frecuentes para referirse al giro mediante el cual se subvierten las lógicas formales, institucionales, los criterios racionales, exógenos y anglosajones por las lógicas humanas, endógenas y latino-mediterráneas⁸. Algunas posiciones intermedias defienden la bondad del modelo americano, pero lo acusan de tener ciertos costes sociales, sometiendo a los profesores a una presión que infiere negativamente en el proceso educativo.

Cuando el perfil de la plaza no está fabricado “pret-a-porter”, la vía formal abre la posibilidad del recurso, una opción cada vez más recurrida y recurrente, que tarda no obstante un período, a veces, de hasta dos años en resolverse. Otras, ni siquiera puede con las lógicas no formales. Estos comentarios extraídos de un periódico digital, son síntoma de ello:

- *¡No perdáis el tiempo! Por mucho que estudiéis siempre saca mas puntos en la oposición algún familiar de un alto cargo de la universidad o del tribunal, lo se por propia experiencia, aun siendo ilegal siempre te rechazan la impugnación, no hay huevos a desenmascarar tanta corrupción...Ni si quiera por vía penal...*
- *Estoy con vosotros, yo me presenté a distintas oposiciones de la Universidad de..., e impugné dos veces las plazas adjudicadas porque sabia de antemano que había familiares del tribunal que habían hecho el examen y por consiguiente les habían adjudicado la plaza... Según la Ley 30/1992,*

⁷.- Si veíamos que un indicador de endogamia suficientemente efectivo no es difícil de construir, un indicador sobre el nepotismo en la universidad, en cambio, requeriría el análisis de esta red social por dentro mediante técnicas etnográficas de entrevista u observación participante.

⁸.- Habría que extender, obviamente, el estudio de Ribero y Navarro en páginas anteriores a una muestra representativa de las regiones culturales a nivel mundial para tener una imagen más completa de hasta dónde se extienden o dominan unas y otras lógicas.

*eso es ilegal. Pero ya puedes impugnar la plaza. YA, que entre ellos se tapan y como la mayoría no tenemos buenos abogados para demostrarlo pues...ajo y agua. ¡Que asco de Universidad PÚBLICA!*⁹

Volviendo a nuestro estudio de caso, la convocatoria se resuelve una vez más con meridiana precisión por el candidato “de la casa”. En una reunión de consejo del departamento, una vez más se cierra el perfil que estaba anunciado como docencia en didáctica de las ciencias sociales, para didáctica de la historia y didáctica de la geografía. Este cierre de perfil es en realidad el pretexto para la selección del candidato ya seleccionado. Los miembros de la comisión encuentran en las bases una herramienta casi infalible para hacer este encaje de bolillos que se articula en fórmulas como la siguiente:

*“...de los méritos aportados por los candidatos, únicamente se tendrán en cuenta aquéllos debidamente justificados mediante documentos válidos en derecho, que guarden relación con el área de conocimiento y perfil de la plaza objeto del concurso. Al respecto se considerará la puntuación que se indique en el baremo cuando exista una relación directa con el área de conocimiento y perfil de la plaza, y la mitad de dicha puntuación cuando su relación sea afin. En caso de no contemplarse ninguna de estas opciones, no serán tenidos en cuenta los méritos aportados”*¹⁰.

El primer seleccionado sale en la lista con una ventaja considerable, intimidatoria para cualquier motivación hacia el recurso. Habiendo sido becario del departamento, si se cruzan en un buscador de internet, su nombre con alguno de los miembros de la comisión resulta que con uno tiene casi cien coincidencias y ha compartido equipos de investigación, asignaturas, coordinación de eventos académicos, etc., etc. Se pueden dar entonces paradojas como que para una plaza en didáctica de las ciencias sociales, el primer seleccionado tiene su producción académica acreditada por la comisión de “Artes y Humanidades” y el último, veinte puntos más atrás, por “Ciencias Sociales y Jurídicas”, pero ha obtenido cero puntos porque no han encontrado afinidad en sus méritos los miembros de la comisión de la plaza. Encontramos entonces, tres *ethos* para interpretar las lógicas de reproducción y resistencia imperantes en la universidad española, el *ethos* de la racionalidad competitiva para el cual son ineficientes, el *ethos* del clientelismo y la fidelidad para el cual son naturales y el *ethos* de lo público para el cual son corruptas¹¹.

⁹.- Comentarios a la noticia “La Uex convoca en su oferta del 2011 seis plazas de funcionarios”, en el Periódico de Extremadura. Redacción. 29/06/2011.

¹⁰.-Diario Oficial de Extremadura, Viernes, 19 de agosto de 2011. Nº 160.

¹¹.- Desde las posiciones más radicales los discursos son mucho más acerbados: “*Hablar de la Universidad española es hablar de mamoneo, trapicheo, corrupción, amiguismo, caciquismo, provincianismo y cerrazón. La universidad española está totalmente politizada. Y su silencio cómplice delata su signo político. La Universidad española es lo que es, un conjunto de despachos ocupados por profesores enchufados endogámicamente, cuya misión es mantener a los chavales entretenidos para que no creen problemas como en Grecia.*” En McYol, J. “La Universidad Española: Nido de Endogamia, corrupción y nepotismo” 11/02/2011. [En línea], <http://intelbook.wordpress.com/2011/02/11/la-universidad-espanola-nido-de-endogamia-corrupcion-y-nepotismo/>.

En el caso de la Didáctica de las ciencias sociales, otras dos lógicas se enfrentan: una que podríamos llamar “científica”, según la cual, el progreso del área y la asignatura pasan por el encaje interdisciplinar alcanzado y otra que llamaremos “gremialista” o de la autojustificación. Para la primera, es fundamental para el conocimiento y por tanto la enseñanza de las ciencias sociales, tanto una integración de métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación social como el planteamiento de los debates epistemológicos mayores que han marcado la evolución de las ciencias sociales, como el alcance de la influencia o determinación genética o la pertinencia del estudio de la acción humana en contextos de control o de laboratorio. La lógica gremialista o de la autojustificación funciona en términos de no cuestionar la idoneidad de nuestro propio perfil académico (el del evaluador) premiando a aquellos perfiles similares.

Propuestas para el desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales

Tras lo expuesto hasta ahora podemos esbozar algunas propuestas para el desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales derivadas de las problemáticas y que ya, probablemente, se adivinan: en cuanto a los contenidos sería conveniente ampliar el marco geo-político de referencia, el del Estado-nación por otras referencias más amplias como la de la Unión Europea o el sistema internacional global y sobre todo, centrarse en su interrelación y en la influencia de los últimos sobre el primero. Si quisiéramos actualizar las temáticas tratadas y hacerlas más relevantes sería inevitable darle prioridad a la economía financiera y explicar los fundamentos de las crisis como la que vivimos hoy día.

En cuanto a la metodología se podría reforzar el conocimiento crítico de los métodos cuantitativos, no sólo aprender a leer tablas sino también a saber cómo se hacen y cómo se miente con las estadísticas (Huff, 1993). En epistemología, como se ha planteado, se podrían repasar algunos de los grandes debates en ciencias sociales, que forman además tópicos del sentido común, de tal manera que la deconstrucción de asientos establecidos pueda llevar al pensamiento contraintuitivo tan importante como afirmaba Wright Mills, para la práctica y la reflexión sociológica.

Las ciencias sociales se levantan sobre principios, a veces, de difícil complementariedad, en estos principios subyacen visiones de la realidad que tienen su parangón en posiciones del sentido común asentadas en tópicos y estereotipos que deberían corregirse en la educación temprana. Pero sobre todo, la propuesta más importante es la de ampliar el *background* formativo de los profesores que la conforman y realizar una apuesta clara por la interdisciplinariedad, para lo que habría que acabar con el gremialismo y la apropiación del área en la universidad española por los historiadores y geógrafos para poder hablar sin comillas de una verdadera didáctica de las ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

ANECA (2009): *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid.

Capel, H. (1997): “La didáctica de las ciencias sociales en la educación básica española. Una tesis doctoral sobre el diseño curricular de ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria.” en *Revista Bibliográfica Biblio 3W. de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 49, 30 de septiembre. Universidad de Barcelona

Greenwood, D. (2010): “Neo-liberales, liberales y conservadores: los retos del thatcherismo y el Proceso de Bolonia y la necesidad de una investigación social dedicada al análisis de los procesos de la reforma de la universidad pública”. *Imago crítica*, Nº. 2: 7-24. Granada.

Hernández Cardona, F.X. (2002): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Ed. Graó. Barcelona.

Huff, D.: *How to Lie with Statistics*. W W. Norton & Company. New York.

Biografía del autor

Martín Gómez-Ullate García de León es Doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido investigador en diferentes centros españoles (Centro de Investigaciones Etnológicas “Ángel Ganivet”), franceses (Centre d’Etudes Politiques de l’Europe Latine) y mexicanos (Profesor/Investigador a tiempo completo en el área de Historia y Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo). En la actualidad es gestor de proyectos de I+D+i en la Universidad de Extremadura (España).

Recibido: 15 Septiembre de 2011

Aceptado: 25 de Noviembre de 2011