

La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: entre el ensimismamiento y la inanidad

The Didactics of Social Sciences in the Spanish university: between self-absorption and inanity

Juan Mainer Baqué
Miembro de Fedicaria
juanmainer@gmail.com

Recibido en octubre de 2021
Aceptado en noviembre de 2021

DOI:10.7203/con-cienciasocial.5.24267

RESUMEN

Este artículo proyecta una somera mirada crítico-genealógica acerca del devenir del área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) en España, desde su constitución, en 1984, hasta el momento presente. A tal propósito, se sitúa el despliegue de este territorio de saber-poder académico ligándolo al triunfo de la escolarización de masas y de la tecnocracia en el campo educativo. A la luz del análisis de este pasado, se concluye problematizando el presente de la DCS en el espacio universitario, al tiempo que se enuncian las dificultades ontológicas que aquella presenta para contribuir a la transformación de la sociedad y de la educación en un sentido contrahegemónico.

Palabras clave: didáctica de las Ciencias sociales, Fedicaria, área de conocimiento, campo profesional.

ABSTRACT

This article projects a brief critical-genealogical look at the development of the area of knowledge of Didactics of Social Sciences (DSS) in Spain, from its constitution in 1984 to the present. For this purpose, the deployment of this territory of academic knowledge-power is linked to the triumph of mass schooling and technocracy in the educational field. In the light of the analysis of this past, it concludes by problematizing the present of DSS in the university space, while enunciating the ontological difficulties it presents to contribute to the transformation of society and education in a counter-hegemonic sense.

Keywords: didactics of Social Sciences, Fedicaria, knowledge area, professional field. comas

Referencia

Mainer Baqué, J. (2022). La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: entre el ensimismamiento y la inanidad. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 11-34. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24267

DELANTAL

Quien esto escribe ni es ni puede mostrarse ajeno al tema que aquí nos ocupa. He dedicado una buena parte de mi trayectoria profesional como profesor de instituto de Geografía e Historia a pensar e investigar sobre la didáctica de las ciencias sociales (desde ahora DCS), indagando en su genealogía y explorando sus límites y posibilidades práctico-discursivas no sólo en las propias aulas de secundaria sino también en variados contextos de formación del profesorado y de investigación académica y no académica, e, incluso, formando parte ocasionalmente del precariado docente en el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales —actualmente de nombre impronunciable— en la universidad de Zaragoza. Un empeño consciente, comprometido y sostenido en el tiempo que he podido desarrollar durante más de 25 años en el marco de la Federación Icaria (Fedicaria)¹, que es tanto como afirmar en el seno de una suerte de “colegio invisible” o “comunidad discursiva” —nosotros hemos preferido concebirla y nombrarla como una plataforma de pensamiento libre y crítico— en el que hemos compartido y debatido objetos de estudio, perspectivas teóricas y disciplinares, herramientas conceptuales y heurísticas, métodos y fuentes; y desde los que ha sido posible llevar a cabo aportaciones sustantivas al campo de los estudios sobre el currículo y las prácticas pedagógicas, la historia de las disciplinas escolares o de los campos profesionales, que cuentan, además, con una evidente proyección internacional. Una plataforma independiente y autogestionada, singular en el panorama intelectual español, y más aún en un campo académico como el de las ciencias de la educación, marcadamente escolástico, profesionalizador y normativo, donde se acostumbra a recelar y postergar cualquier posicionamiento y/o praxis crítica que escape a su control y/o cuestione de forma radical la naturaleza y racionalidad técnica y pragmática que informa su producción².

¹ Inicialmente una innominada federación de grupos de renovación pedagógica en la que desde finales de los años ochenta y noventa reclamábamos una *didáctica crítica* vinculada a los problemas sociales de nuestro tiempo. Con posterioridad, a partir de 1997, adoptó el nombre de Fedicaria, se dotó de un órgano de difusión y expresión, la revista *Con-Ciencia Social*, y embarcose de forma autónoma en el desarrollo de proyectos relacionados con la crítica de la educación y de la cultura que se defienden y reivindican como el espacio propio para la praxis de una *didáctica crítica*.

² Ciertamente, la producción y trayectoria desarrollada por la Federación Icaria y su revista ha sido deliberada y sistemáticamente preterida por los apoderados del área de la DCS, al punto de que durante algún tiempo la pertenencia y/o colaboración con aquella llegaron a ser considerados casi un demérito cuando no directamente obstáculo insoslayable para el acceso a cátedras o titularidades universitarias en el área. La ignorancia o la desconsideración hacia la especificidad del trabajo fedicariano y sus publicaciones ha sido (y sigue siendo) una constante, tanto en las publicaciones periódicas que se hallan bajo la directa influencia del gremio como en los eventos congresuales o de otro tipo que se organizan bajo su sello, e inclusive en los periódicos estados de la cuestión a los que el área de DCS nos tiene acostumbrados: Prats Cuevas (2002), Prats y Valls (2011), Miralles, Molina y Ortuño (2011) o Prats Cuevas (2020a y 2020b).

Este trabajo pretende llevar a cabo una cierta objetivación del área de la DCS y de la derrota de su campo profesional. El enfoque y el método *crítico y genealógico* que utilizaremos para ello no surge de la nada, sino que se sostiene en principios de procedimiento y postulados teórico-prácticos que, al mismo tiempo, fundamentan una *didáctica crítica*³. Así, crítica de la didáctica y didáctica crítica constituyen enunciados inseparables que se explican y refuerzan el uno al otro. *Per se*, la genealogía ni aspira ni conduce a una alternativa al quehacer profesional de los cultivadores de la DCS. La genealogía carece de espacio institucional y es una premisa de partida, una perspectiva y un método que indaga en el origen y en los contextos en los que emergen las prácticas sociales y discursivas sustentadoras de los valores y los saberes dominantes en el presente. La genealogía es ante todo una tarea de desnaturalización de lo dado y de historización de los valores hegemónicos; en ese sentido, se nutre y al mismo se enfrenta a los conocimientos acumulados y a las disciplinas tenidas por científicas. Sólo en ese marco adquiere pleno sentido y alcance el concepto de *crítica*, tan abusivamente utilizado y tergiversado en la actualidad, al punto de que muchas veces se reduce a describir la práctica de una mera destreza especializada —por ejemplo, cuando se dice que un profesor de historia es “crítico” cuando maneja con rigor y escrúpulo fuentes diversas e incluso contradictorias con sus alumnos..., o cuando se afirma que estos construyen su sentido “crítico” cuando aprenden historia jugando a ser detectives—. Como escribe Keucheyan (2010), son críticas las teorías y posiciones que ponen de manera sistemática en tela de juicio y someten a sospecha el orden social existente de manera global. Desde ahí se propone repensar la DCS y la propia profesión docente como instancias incardinadas en los sistemas de producción y circulación de saber, que implican relaciones con los poderes establecidos y con los discursos que lo legitiman. En definitiva, la crítica genealógica de la didáctica que defendemos aquí conlleva dos premisas ineludibles: “problematizar el presente” y “pensar históricamente”.

En todo caso, proyectar, desde el presente, una mirada crítica sobre el campo de las ciencias de la educación —y en particular de las didácticas específicas— exige indagar en su pasado no como lo haría un coleccionista de objetos valiosos, sino como lo haría un arqueólogo: rastreando en las zonas más opacas y oscuras de sus estratos constitutivos, reconstruyendo las aporías, ambigüedades, antagonismos, conflictos, luchas de intereses, mandarinatos y relaciones de poder, reconocimiento y

³ Sobre el particular, véase Cuesta et al. (2005).

financiación, sobre los que se produce y reproduce, ayer y hoy, su “razón” de ser y su legitimidad como poder-saber. Intereses, razones y relaciones que no acostumbran a nombrarse, por cierto, en los habituales balances de su producción intelectual. El sociólogo Pierre Bourdieu afirmaba que el inconsciente de una disciplina, lo impensable, lo que nadie pregunta, lo que todo el mundo da por obvio e indiscutible, es, precisamente, su historia.

La impugnación de la idea de progreso constituye un principio irrenunciable del pensamiento crítico y de la mirada genealógica que aquí se defiende frente a las historias lineales y acumulativas, inspiradas en el empirismo positivista, que conciben que las sociedades y sus producciones culturales y científicas se desarrollan siguiendo una dirección inequívoca, en pos de su perfectibilidad⁴. Historiar las didácticas y/o los embelecos de *la historia o la geografía soñadas* —junto a la *regulada* y a la realmente *enseñada*, una de las tres caras del *código disciplinar*, como nos mostró Raimundo Cuesta (1997 y 1998)— requiere la puesta en práctica de una metodología inspirada en la heurística de la sospecha y, por qué no, en una suerte de *epoyé* o suspensión del juicio moral que propicie desnaturalizar y desnudar sus verdades constitutivas —su inconsciencia— sea cual sea la preceptiva axiológica sobre la que afirmen apoyarse. Como nos recordaba Carlos Lerena, la benevolencia/malevolencia no debe jugar ningún papel en esta historia. No se trata de reivindicar la obra de Altamira, Dantín Cereceda, Llopis o González Linacero frente a la de Casas Torres, Fernández Huerta, Chico Rello, Isidoro Reverte o Rosa Sensat (o viceversa): todos forman parte de una misma larga tradición discursiva que se trata de desvelar, ni ellos ni sus contribuciones individuales son el objeto de la reflexión, por más que su concienzudo y paciente análisis genealógico sea obligado. Por el contrario, son “los impensados sociales”, lo que está en las relaciones sociológicas subyacentes que iluminan y nutren las formulaciones lógicas de los campos disciplinares —los componentes interno y externo de los regímenes de verdad de los

⁴ Las ciencias de la educación son terreno abonado, como pocos, para el florecimiento de toda suerte de ingenierías sociales y ensoñaciones reformistas que han alimentado desde sus inicios la razón escolarizadora del capitalismo. En este sentido, no es infrecuente que los ensayos o investigaciones de naturaleza histórico-educativa que han referido o indagado sobre los discursos y prácticas de las antaño llamadas “metodologías”, luego didácticas especiales o específicas, se circunscriban a glosar las producciones y autores de la llamada “edad de oro” de la pedagogía española y a establecer puentes entre ellos y los remozados usos de la innovación pedagógica del pasado más reciente y de la actualidad. Un ejemplo de ello puede encontrarse en la tesis doctoral de Olga Duarte Piña (2015 y 2018), una suerte de relato benevolente con el devenir de la didáctica de la historia durante el siglo XX y, al propio tiempo, muy del gusto de quienes profesan en el área (como puede verse en Prats Cuevas, 2020a y 2020b).

que habla Foucault en su insuperable *La verdad y sus formas jurídicas*—, casi siempre de forma infraconsciente, lo que suscita el interés de la crítica genealógica que aquí se postula.

CONSTITUCIÓN E INSTITUCIONALIZACIÓN DEL ÁREA Y CAMPO PROFESIONAL DE LA DCS (1984-2020)

La construcción de un nuevo espacio de saber-poder académico no es fruto del trabajo de unos cuantos esforzados pioneros imbuidos de buenas razones y resueltos a construir *ex novo* los cimientos de un nuevo campo de conocimiento, ni tampoco, huelga decirlo, el producto de una hábil maniobra legislativa. No debería olvidarse que la DCS, como el resto de las didácticas específicas son, por una parte, resultado de un proceso de larga duración —cuyo arranque hay que situar en la bisagra de los siglos XIX y XX—, complejo y en absoluto lineal, inseparable del despliegue de las llamadas ciencias de la educación y del devenir del propio sistema educativo de cuya racionalidad son deudas y a cuyo desarrollo sirven; y, por otra, el producto de una histórica y socialmente determinada voluntad de poder en cuyo *modus operandi* intervinieron factores, razones e intereses que trascendieron con mucho las lógicas que se suponen privativas en la producción de discurso académico.

Así, la constitución del área de conocimiento de la DCS merced al decreto ley de 1984⁵ no fue tanto la culminación de un proceso ordenado y natural de maduración epistemológica cuanto la materialización de una voluntad política que no puede entenderse ni explicarse al margen de la apertura de una peculiar travesía en la que al tiempo que se iba acotando y roturando el territorio práctico-discursivo de una supuesta disciplina científica se iban forjando, no sin dificultad, sistemas de cooptación, estructuras y solidaridades corporativas, así como el *habitus* de unos profesionales llamados a patrimonializarlo y gobernarlo de manera exclusiva y excluyente. Una derrota sin duda digna de análisis minucioso que habría que abordar desde una historia social de las culturas académico-burocráticas y de sus criaturas disciplinares en el marco de una genealogía de las tribulaciones y vicisitudes de la universidad postfranquista. Un empeño que supera con creces tanto las intenciones como las posibilidades de estas páginas y que además pondría a prueba mi escasa pericia para la práctica del disimulo y la indulgencia.

⁵ R.D. 1888/84 de 26 de septiembre; BOE 26-X-1984, adoptado por el Consejo de Universidades, estableciendo en su Anexo el Catálogo de Áreas de Conocimiento para la Universidad española.

Pero vayamos por partes. *Grosso modo*, la sociogénesis de las ciencias de la educación, y en concreto del área y campo profesional de la DCS que aquí nos ocupa, revela una inaudita y exitosa operación de racionalización y usurpación de saberes teórico-prácticos, genuinamente profesionales, a manos de corporaciones de expertos académicos universitarios. Una operación que es preciso avizorar en el largo plazo, cuyos primeros escauceos no cabe remontar más allá de la última década del siglo XIX y que forma parte de un proceso complejo, multifactorial y en absoluto lineal que en otro lugar bautizamos como la “forja de un campo profesional” (ver Tabla 1).

TABLA 1. Sociogénesis del área y campo profesional de la DCS

ETAPAS	PROCESOS	PERIODIZACIÓN
ETAPA EMBRIOLÓGICA O PREFORMATIVA	Despliegue de las ciencias de la educación y de una tradición discursiva sobre la DCS. Sociogénesis de un <i>modelo técnico-burocrático de profesionalización docente</i> .	MODO DE EDUCACIÓN TRADICIONAL ELITISTA 1900-1939 Primera fase de la “transición larga”. Un alumbramiento malogrado (1931-36).
ETAPA PRECONSTITUYENTE	Reformulación y restauración discursiva. Remozamiento y articulación del <i>modelo técnico-burocrático de profesionalización docente</i> .	MODO DE EDUCACIÓN TRADICIONAL ELITISTA 1939-1970 Segunda fase de la “transición larga” (1939-1959). Aceleración en la “Transición corta” (1960-1970).
CONSTITUCIÓN DEL ÁREA Y CAMPO PROFESIONAL	Fase de normalización institucional (académico-administrativa), 1970-1984.	MODO DE EDUCACIÓN TECNOCRÁTICO DE MASAS 1970-1984 (De la LGE a la LRU)
DESARROLLO DEL ÁREA Y CAMPO PROFESIONAL	Despliegue del Área y del campo, 1984-2007. Desarrollo hasta el momento presente bajo el EEES (Plan Bolonia) 2007-2020	MODO DE EDUCACIÓN TECNOCRÁTICO DE MASAS 1984-2020 (De la LRU a la LOU)

Fuente: Mainer Baqué, 2009

En efecto, fue en el pernio intersecular cuando podemos situar el arranque de las transformaciones que aquí nos ocupan y cuyo accidentado y nada lineal avance se inscribe en el largo proceso de transición entre los modos de educación⁶ (1900-1970), el cual sin duda estuvo marcado por el tardío desarrollo efectivo de la

⁶ Los modos de educación, sucesivamente “tradicional-elitista” y “tecnocrático de masas”, son categorías heurísticas que hemos venido utilizando en nuestras investigaciones y que nos permiten explicar tanto la lógica constitutiva como el devenir de los sistemas educativos en relación con distintas facetas de la realidad social con las que interactúan —sean de naturaleza económica, política y/o cultural—.

escolarización de masas en nuestro país, que, en puridad, no tuvo lugar hasta la década de los años sesenta, de la mano del “desarrollismo” franquista. Con todo, en ese marco de la llamada “transición larga” —etapas preformativa y preconstituyente— no sólo quedaron plenamente fijadas las tradiciones práctico-discursivas de la DCS, sino que se construyeron las líneas maestras de lo que hemos denominado “modelo técnico-burocrático de profesionalización docente”⁷ que, tras un alumbramiento parcial y finalmente malogrado durante la II República, alcanzará un estadio de plena maduración y normalización institucional con la Ley General de Educación (LGE) de 1970. *Velis nolis*, aquel “modelo” estaba llamado a pervivir de la mano del desarrollo de las llamadas ciencias de la educación, pues otorgaba plena legitimidad meritocrática a la apertura de una triple vía de profesionalización jerarquizada: la del magisterio de a pie —los cultivadores del oficio de enseñar, *artium* o *tecné*, que tanto da—; la de los agentes y actores mediadores —con funciones y poderes diversos basados en el supuesto dominio de saberes específicos; entre ellos estarían inicialmente desde los inspectores y directores de escuelas graduadas hasta los normalistas (profesorado de Escuelas Normales) y catedráticos de instituto—; y, finalmente, la de los profesionales del saber pedagógico propiamente dichos, es decir, la de quienes profesan “sobre” todos los demás, detentan y transmiten una ciencia y un arte: el de enseñar.

La progresiva presencia y especialización de las ciencias de la educación y sus cultivadores, expertos universitarios, en el gobierno del sistema educativo, bien visible desde mediados del siglo pasado, fue inseparable del proceso de escolarización de masas y de la consecuente reconfiguración de saberes y prácticas profesionales. Y fue justamente en ese contexto de profundos cambios que acontecen plenamente en el último tercio del siglo XX —otra faceta de la llamada, no sin razón, “revolución silenciosa”— y al socaire, como decíamos, del triunfo de la racionalidad instrumental y tecnocrática, donde el subcampo escolástico de las didácticas terminó por encontrar su razón de ser, su legitimidad y su estatuto legal. Ante los requerimientos sociales de

⁷ Un estudio minucioso de lo que fue y supuso este modelo de profesionalización docente —saberes que legitiman poderes—, que se inauguró con la creación de las primeras secciones de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras de la universidad española, en Madrid y Barcelona, en 1932, remozadas en la dictadura a partir de 1944, puede verse en Mainer Baqué (2009, pp. 255-315 y 473-553). Allí se explica detenidamente que aquel “modelo” de larga data, aún hoy vigente en su arquitectura básica, que obedecía los dictados de una racionalidad técnico-burocrática propia de un Estado capitalista maduro, estableció la formación inicial, las titulaciones, el acceso, las competencias y el *iter* de las carreras de las diversas categorías profesionales y cuerpos docentes con presencia en el sistema educativo.

una nueva educación de masas y bajo el dominio de una racionalidad curricular plenamente tecnicista, se abrió paso un ciclo de reformas educativas que se habían ido extendiendo desde el final de la segunda guerra mundial por todo el occidente capitalista; unas reformas que llegaron a España con unos quince años de retraso y que no se abrieron camino hasta la LGE de 1970. Y es que

el ciencismo pedagógico no consiguió su preeminencia gracias a una superioridad epistemológica ni a un consenso entre los heterogéneos grupos del mundo educativo. Más bien ha sido lo más adecuado, lo más acorde con profundos cambios del sistema social, que dieron lugar a otros cambios importantes en el sistema de enseñanza y abrieron la época de la llamada tecnocracia educativa. (Mateos Montero, 2014, p. 27)

Podríamos decir que en ese contexto tecnocrático el despliegue de las ciencias de la educación ha venido operando como una suerte de tecnología de poder y normalización, para orientar y reconducir el trabajo de los docentes; cosa bien distinta es que ese pretendido imperio de la racionalidad tecnicista del trabajo docente haya cosechado siempre los frutos deseados y muchísimo menos que estos hayan tenido algo que ver con los embelecos de la innovación pedagógica, como defienden y demandan los didactas⁸.

Sea como fuere, lo cierto es que, como decíamos, la ley de 1970 dio carta de naturaleza al desarrollo de la educación tecnocrática de masas en España, desencadenando un largo ciclo de reformas que, lógicamente, se vieron muy mediatizadas por los rápidos y traumáticos cambios socioeconómicos acaecidos a lo largo de las décadas sesenta a ochenta —del desarrollismo a la reconversión industrial— y por las mutaciones sociopolíticas ocurridas durante el tardofranquismo, el fin de la dictadura y la llamada transición democrática. Aquel ciclo reformista culminó con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

⁸ Empeño vano y permanentemente fallido, pues, como han demostrado numerosas investigaciones, en el orden curricular (que es el que directamente compete a las didácticas específicas) el triunfo de las disciplinas —el orden del discurso disciplinar plenamente consolidado en el caso de la Historia y la Geografía a finales del siglo XIX— frente a otras opciones más débiles derivadas del discurso psicopedagógico, por ejemplo, ha sido una tendencia incontestable al menos desde los años 90 y pone de manifiesto la naturaleza cuasi coriácea de los códigos disciplinares y de la gramática de la escolarización. Por lo demás, no es menos importante constatar que en educación nunca nada es lo que parece y que existe una permanente disociación entre los fines que el profesorado atribuye declarativamente a la asignatura que enseña y lo que realmente sucede en sus aulas. Al respecto, puede verse Merchán Iglesias (2005).

en 1990; si bien para los estudios universitarios cabría extender la cronología hasta 2001, momento en que se aprueba la Ley Orgánica de Universidades (LOU) y comienza la adaptación de la universidad española al llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Así pues, a lo largo de los cincuenta años que median entre 1970 y el momento presente, y en particular a partir de la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 y del subsiguiente y ya citado catálogo de áreas de conocimiento académico en el seno de la universidad española (R.D. 1888/84)⁹, es cuando se puede hablar de la “emergencia de una nueva ciencia y disciplina”. Un elenco de saberes (didácticas específicas) llamadas a gobernar el acto de educar y transmitir conocimiento valioso en la escuela, que suponen el bautismo de fuego de una remozada corporación de personal docente e investigador universitario llamado, asimismo, a ejercer de sumo sacerdote del olimpo metodológico. Personal autorizado para recomponer el diálogo entre el “saber investigado” y el “enseñado”, merced a las argucias de la práctica del “transposicionismo didáctico”, y oráculo acreditado para orientar y dirigir la práctica de la innovación y adiestrar en el desempeño de sus taumaturgicos embelecocos al grueso de la tropa docente —cada vez más proletarizada y feminizada—, primaria y secundaria¹⁰. Lo ha dicho siempre el catedrático del área con mayor número de tesis doctorales dirigidas a sus espaldas (diecinueve), Joaquín Prats Cuevas (2020a): los didactas universitarios investigan, hacen ciencia, y los profesores y maestros, como mucho, están convocados a innovar, que es mester de menor envidia y además susceptible de acompañamiento directivo —¡zapatero a tus zapatos!—: “la innovación es el motor de la didáctica de la historia pero la investigación

⁹ Las didácticas especiales quedaron establecidas en cinco, todas adscritas a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal; de las Ciencias Experimentales; de las Ciencias Sociales; de la Lengua y Literatura; y de la Matemática.

¹⁰ Con lenguaje asaz esotérico, se expresaba uno de los oficianes en un texto canónico de la incipiente manualística del área: “La variable científica, convertida en estructurante, es uno de los ejes que debe permitir el relanzamiento del área. Debe superarse, por tanto, el relato ideológico lineal, acientífico y arbitrario, que había caracterizado la enseñanza de las disciplinas sociales a favor de planteamientos científicos que pongan énfasis en el método. En este sentido, el interés que los actuales currículos de ciencias sociales ponen en los aspectos metodológicos no es baladí; responde a una auténtica voluntad de resituar el área en una perspectiva científica instructiva, que permita superar tradiciones ideológicas de distinto signo” (Hernández Cardona, 2002, p. 8). En 2018, otro de los fundadores, Isidoro González, expresaba el mismo anhelo, con desparpajo y llaneza, en un esperpéntico poema dedicado a la Asociación Universitaria de Profesores de DCS cuyos últimos versículos rezan así: “Rencor no guardo a quien me causa daño / Y a nadie exijo feudal fidelidad / Solo reclamo: / Un buen Congreso al año / Mantener viva esta red de hermandad que acoge sin mirar la procedencia / Investigar del pensamiento al acto / Hacer de la revista, publicación de impacto / Y mantener que *lo nuestro es una ciencia*.” La cursiva, mía; y el “poema” del diletante bardo vallisoletano puede leerse completo en: <http://didactica-ciencias-sociales.org/poema-aupdcs/>

es quien valida los avances científicamente [...]. Los profesores que hacen innovación intentan resolver los problemas para que los alumnos aprendan. Imaginan caminos que pueden mejorar ese aprendizaje. Es el motor de la didáctica, pero no es lo mismo que la investigación”¹¹.

Un *dictum* reiterado *ad nauseam* por sus acólitos al punto de formar parte del régimen de verdad que el campo exhibe ya sin rubor. Sin duda tras este ridículo mantra, “lo nuestro sí es una ciencia”, se oculta ni más ni menos que la memoria de una ruptura fundacional con aquella indagación didáctica espontánea y no institucionalizada practicada en el seno de los movimientos de renovación pedagógica de los años 70 y 80, y la mácula de las magras credenciales universitarias de la mayoría de los funcionarios de que inicialmente se dotó el campo. En todo caso, hoy en día, no dejan de resultar ciertamente pleonásticas las afirmaciones del profesor catalán, toda vez que es bien conocido que el cometido que desempeñan en sus clases la mayoría de los docentes adscritos al área de DCS en el grado de magisterio infantil o primario de las facultades de educación —más de dos terceras partes, como veremos, en situación de absoluta precariedad laboral— dista muy poco del que viene realizando cualquier profesor de secundaria en los cursos superiores de la ESO o del bachillerato.

Ciertamente, bajo la sombra de la LRU de 1983, se creó un mapa de conocimientos para el campo educativo que se limitó a reproducir —de modo vergonzante— el perfil topográfico de la especialización disciplinar heredado de las antiguas Normales; dentro de esa armadura se instalaron los actuales estudios de DCS, que quedaron vinculados a las enseñanzas de las entonces Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, creadas con la ley de 1970. Con el paso del tiempo, la reconversión de aquellas Escuelas Universitarias en Facultades —con diferentes denominaciones, desde las primeras de Filosofía y Ciencias de la Educación hasta las más actuales Facultades de Educación— propició la creación de cátedras y titularidades de universidad que se sumaron a las cátedras y profesorado de escuelas universitarias, así como la decisiva y progresiva incorporación de profesorado de Geografía e Historia procedente de institutos de bachillerato y, en mucha menor medida, del magisterio primario a la emergente corporación docente e investigadora del área recién nacida. El aterrizaje de este activo sector de docentes,

¹¹ Los entrecomillados proceden de una larga entrevista concedida por Joaquín Prats (Torre, 2021) a la web EducaHistoria.com Valoraciones muy semejantes sobre este asunto, así como sobre el grado de maduración del área, etc. pueden leerse asimismo en Rodríguez Pérez (2015).

previamente vinculados a los dominios de la *historia soñada* enarbolada por los grupos de renovación pedagógica que proliferaron en los años 70 —también en el marco de algunos Institutos de Ciencias de la Educación—, no sólo insufló nuevos aires y bríos a los con frecuencia inanes estamentos normalistas dedicados a las didácticas geo-históricas, sino que no tardaron en tomar las riendas de un campo profesional que ya a finales de los años 80 daba sus primeros pasos.

Así, en 1987, en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la universidad de Salamanca tuvo lugar el I Simposio de DCS, cuya primera promotora fue precisamente Pilar Benejam¹², directora a la sazón del departamento de DCS de la Autónoma de Barcelona. Aquel simposio supuso la creación de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, auténtico dispositivo de socialización gremial desde el que se articula la producción intelectual, se despliegan méritos, distribuyen reconocimientos y recompensas simbólicas y, en definitiva, se fortalece y consolida la corporación al tiempo que se establecen alianzas y complicidades con otras y se gestan áreas de influencia y poder académico. Hasta el momento la mentada Asociación ha desarrollado 31 simposios —en el momento de escribir estas páginas se prepara la trigésima segunda edición que se coordina desde la universidad de Granada— y desde el año 2012 forma parte de la Red Iberoamericana de DCS (RIDCS), gestada por iniciativa de varias universidades de aquel subcontinente y del influyente grupo de investigadores del área radicados en la Autónoma de Barcelona.

La expansión del campo profesional de la DCS es un fenómeno evidente y mensurable. Desde el momento de su constitución en 1984 hasta 2021 se han leído un centenar largo de tesis doctorales y han visto la luz 19 números de la revista *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, con periodicidad anual y editada por las universidades barcelonesas desde 2002, que bien puede considerarse órgano de expresión autorizado del área y del campo. Más recientemente, en 2017, surge la

¹² Esta profesora, geógrafa y pedagoga, catedrática universitaria del área desde 1995, jubilada en 2004 (emérita hasta 2009), posee una trayectoria profesional ciertamente paradigmática de este grupo de activos y jóvenes profesionales que contribuyeron al despliegue académico del área y campo profesional de la DCS. Nacida en 1937, obtuvo el título de maestra en 1961 y las licenciaturas en Pedagogía e Historia en 1966 y 1972 respectivamente; posteriormente desempeña su trabajo como profesora de Geografía e Historia en centros privados de la enseñanza primaria y secundaria —Escoles Talitha y Costa i Llobera—, significados puntales de la “renovación pedagógica” en Cataluña, entre 1964 y 1975. Ya en 1971 entrará en contacto con la Autónoma como profesora contratada de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado; en 1985 se doctora en Pedagogía y un año más tarde obtiene la cátedra de DCS Escuela Universitaria. El caso de Joaquín Prats Cuevas, Isidoro González Gallego o Joan Pagés Blanch, otros significados mandarines, operan con perfiles y trayectorias profesionales muy semejantes.

revista digital, semestral, *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (REIDICS), ligada directamente a la ya mentada Asociación Universitaria y que va por su novena entrega¹³.

Así emergió y fue configurándose una comunidad investigadora totalmente desprendida de las Facultades de Geografía e Historia, pero también de las de Economía, Sociología o Ciencia Política —trasunto que ha marcado, muy a su pesar, su sello y su devenir— y sin embargo muy deudora de la psicología (en su versión más cognitivista y constructivista) y de la pedagogía aplicada. Lo cierto es que, pese a la variedad de su morfología y a la dispersión de sus objetos de estudio, la DCS ha mostrado muy a las claras en su código genético las viejas y rabiosamente idealistas huellas de la tradicional pedagogía universitaria. Como les ocurre a otros subcampos dependientes de las Ciencias de la Educación —*verbi gratia* a la historiografía educativa—, es la DCS un terreno sembrado con mucha psicopedagogía y con menos historia y geografía de la que algunos de sus jefes de fila alardean.

Hoy, los didactas de las ciencias sociales constituyen una comunidad de discurso y de poder con todos los perfiles que dan carta de naturaleza a lo que, utilizando categorías de Bourdieu, hemos calificado como subcampo escolástico: un territorio particular dentro del continente impregnado por el *ethos* y el *habitus* de los profesionales vinculados al mundo académico universitario. Así lo ponen de manifiesto el juego de relaciones internas y externas al campo. Sus rituales y prácticas de acceso restringido, permanencia asegurada y economía jerárquica de reconocimiento, sus conexiones exteriores con otros conjuntos profesionales y con el tejido asociativo internacional, que proyectan una imagen identitaria particular y nítida, edificada tras más de treinta años de normalización institucional.

¹³ Evidentemente existen otras revistas específicas del área en diversas universidades españolas (Valencia, Madrid, Sevilla, Valladolid, Santiago...), aunque también cabe citar la revista *Íber* y, en menor medida, *Aula de Innovación Educativa*, ambas producciones de la factoría Graó, dirigida por el influyente pedagogo y hábil editor, Antonio Zabala Vidiella. De hecho, *Íber*, creada en 1994 y con 104 números a sus espaldas, constituyó uno de los nichos en los que se gestó desde sus inicios la deriva intelectual del área y las solidaridades electivas (complicidades, afinidades, desafecciones y exclusiones) durante los años constituyentes del campo profesional. La observación de los cambios producidos en la constitución del consejo editorial de la revista, especialmente entre 1994 y 2000, así como la progresiva jibarización y levedad de los textos allí publicados hasta hoy —cuestión que no es ajena a las transformaciones operadas en su presentación formal—, no sólo ayuda a ilustrar aquella deriva sino que permite entender tanto la función asignada al producto como la consideración que merece a los editores el tipo ideal de lector-consumidor al que supuestamente va dirigido. En todo caso, un completo panorama de la producción de las publicaciones periódicas relacionadas con el área, concebido según el canon bibliométrico, autocomplaciente y para estricto consumo interno, puede verse, entre otros, en Gómez Carrasco, López Facal y Rodríguez-Medina (2019); este trabajo dispone de una versión adaptada, para cultivo de docentes “innovadores”, en el número 100 de *Íber*.

En resumidas cuentas, y como afirma Prats Cuevas (2020a), el área ha experimentado un “espectacular salto en el ámbito universitario en los últimos veinticinco años” y se ha ido dotando de un colectivo docente estable consolidado y bien interconectado que cifra en torno a los 250 académicos; con estos mimbres, “en las últimas décadas [...] ha comenzado a trazar las líneas de demarcación epistemológica y a situar en un espacio delimitado su labor” investigadora. Entre los “aspectos negativos” señala que, pese a todo, “no se ha alcanzado una madurez científica suficiente para ser homologada con otras especialidades de mayor trayectoria en el ámbito de la historia o de otras ciencias sociales” y se lamenta de que “exista una cierta colonización teórica y metodológica de áreas como la pedagogía general, la psicología u otras ciencias del comportamiento”. Empero, sostiene Prats que contrarrestan estos elementos (sic) “que deberían poderse resolver para llegar a una situación óptima”, “un considerable incremento de la productividad científica — que se deduce entre otras cosas no sólo por la creación de programas de doctorado sino también por las más de 300 tesis doctorales defendidas en diversas universidades españolas¹⁴—, su cada vez más homologable nivel y su presencia en la docencia de la formación del profesorado”. Por una vez, hemos de dar la razón al mandarín del campo y concederle, al menos, el beneficio de conocer bien el paño y el suelo donde pisa.

MARCAS HEREDADAS, PODERES INESTABLES: EL ANODINO (DES)EMPEÑO DE LA DCS EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD-EMPRESA

Hubo una práctica mística de ciertas sectas religiosas, no sé si occidentales u orientales, llamada «onfaloscopia», o sea «contemplación del ombligo», en la que, como su nombre indica, los piadosos practicantes se pasaban las horas y quizá

¹⁴ Afirmación que se inspira en la reciente tesis de Elvira Curiel Marín (2017). En este trabajo, cuya naturaleza “cienciométrica” exhibe un desangelado y huero empirismo, se analiza toda la literatura gris sobre DCS producida en la universidad española entre 1976 y 2014. No deja de resultar llamativo que en él se contabilicen no sólo las producciones dirigidas y defendidas en el seno de los departamentos que imparten el área de conocimiento que nos ocupa, sino que se tomen en consideración un significativo número de títulos cuya gestación poco o nada tuvieron que ver con el área de DCS ni mucho menos con su campo profesional —por ejemplo, las investigaciones doctorales realizadas en el seno de Fedicaria—. De un censo de 310 tesis “estudiadas”, sólo 105 ha podido ser probado por la autora que fueran elaboradas en departamentos del área de DCS y 48 en otros departamentos relacionados con las Ciencias de la Educación. Pese a todo, Prats insiste: “En el ámbito cuantitativo tenemos una sorpresa tremenda. España en el tema de publicación de tesis estamos en un lugar puntero en el mundo. Sólo está por delante en artículos de impacto Estados Unidos. Y en tesis doctorales hemos pasado de las dos primeras que se leyeron en la Universidad de Barcelona en el año 1990 a entre 300 y 400 tesis doctorales en 2019” (Torre, 2021).

Juan Mainer Baqué, La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española... hasta los días con la mirada fija y concentrada en su propio ombligo, esperando encontrar la perfección o alcanzar el conocimiento supremo en la arrobada observación de esa especie de centro de la superficie corporal.

R. Sánchez Ferlosio (2002, p. 35)

El limitado espacio de que disponemos nos impide siquiera esbozar un análisis de los dominios teóricos, metodologías y objetos de estudio e investigación, así como de los espacios de socialización profesional que han venido desarrollando los integrantes de esta corporación a lo largo de sus treinta y cinco años de existencia en la institución universitaria. Con todo, hace ya unos años que Raimundo Cuesta Fernández (2001) escribió un breve ensayo interpretativo sobre el estado de un área de conocimiento —una “disciplina emergente”— que ya estaba a punto de alcanzar su mayoría de edad y que, por supuesto, se había desgajado definitivamente de las prácticas discursivas propias de la didáctica no institucionalizada. Cuesta se sirvió entonces de la imagen geográfica de una transición entre paisajes agrarios —del *open field* al *bocage*— para dar cuenta de un proceso de acotación y cercado de temas y líneas de investigación que corrió paralelo al proceso de construcción de una comunidad epistemológica institucionalizada y consolidada, y, como es propio y consustancial a las comunidades académicas, organizada jerárquica y piramidalmente. En suma, un campo con fronteras precisas en el que no sólo había que inventar los temas, las doctrinas y demás componentes científico-escolásticos, sino también los destinatarios de tales saberes y los nichos institucionales donde diseminarlo. A partir de aquellos mimbres, nuestro colega confeccionaba sendas taxonomías o cartografías de los temas de investigación que por entonces ocupaban la atención de dos de sus más activos patrones —Joan Pagès y Joaquín Prats¹⁵—, conspicuos representantes, además, del notorio lar o círculo de poder disciplinario gestado en torno a las universidades catalanas (Central y Autónoma de Bellaterra), todavía hoy indiscutible foco radiante del saber-poder de la DCS.

Aquellas certeras cartografías, confeccionadas casi de urgencia, mostraban con nitidez algunas de las marcas (y lacras) fundacionales de la DCS como disciplina

¹⁵ El liderazgo intelectual y organizativo de la DCS tuvo en Joaquín Prats y Pilar Benejam, y también en Joan Pagès e Isidoro González, netos referentes desde los inicios. Especialmente el primero de ellos desempeñó un papel clave en la administración de tiempos y espacios para la socialización y difusión de las producciones del campo, que encontró, además, un particular acomodo en la influyente empresa intelectual y mercantil urdida por Antonio Zabala en los años 90 alrededor de editorial Graó, a la que ya nos referimos antes. Prats ha sido un gestor útil de los intereses del área y de la corporación y un guardián de la ortodoxia y del acceso a la tribu académica.

universitaria, que hoy podríamos identificar con el núcleo duro de su “código disciplinar”. A saber: acervo de ideas, creencias, principios, valores, reglamentaciones burocráticas, pero también usos y rutinas prácticas que legitiman la función socioeducativa que se atribuye al área y que regula el ejercicio cotidiano de su enseñanza en el espacio universitario como dispositivo profesionalizador¹⁶.

Destacaba y destaca entre aquellas marcas originarias una resuelta tendencia al ensimismamiento del área y de su campo profesional. Una suerte de irrefrenable inclinación onfaloscópica, que se ha traducido en un permanente estado de interrogación a propósito de su naturaleza y especificidad, en tanto que disciplina científica y/o ciencia aplicada, dentro del campo educativo. Sin entrar a fondo en la “enjundia” ni mucho menos en la honestidad intelectual de este tipo de disquisiciones, tan habituales, por otro lado, en el espectro de algunas ciencias sociales aplicadas — en las educativas en general, pero también en otras como la disciplina bibliotecaria (Martín Valdunciel, 2020)— cuyos campos de investigación cristalizan alrededor de prácticas administrativas, de necesidades de bienestar o de discursos ideológicos de la sociedad (Becher, 2001, p. 187), cabría preguntarse sobre el sentido, alcance y finalidad de las mismas. En nuestra opinión, esta obsesiva propensión gremial al autoanálisis, impensable en un físico nuclear, por ejemplo, constituye, en sí misma, parte muy sustancial de su producción científica y de las reglas que gobiernan el juego de su transmisión. En el fondo, esta atrofia autoexplicativa sobre el “ser” del área tiene una función performativa pues, simultáneamente, es reflejo y discurso generador del propio campo profesional: saber-poder en estado puro. Este ensimismamiento es sin duda una de los rasgos constitutivos y característicos de una disciplina teórica y metodológicamente insolvente dotada de una muy magra solidez epistemológica, sobre todo si se compara con el peso de su incontestable presencia académica y tecnoburocrática al servicio del Estado y la sociedad educadora.

¹⁶ La conversión de la didáctica, conocimiento práctico, creativo y sin reglas explícitas, en saber-poder codificado, dotado de reglas explícitas, con sentido en sí mismas y susceptibles de ser enseñadas, no sólo constituye el gran sueño de la razón de la metodología comeniana y del panglosianismo ilustrado, sino la progresiva transmutación de un saber práctico y colectivo en un producto intelectual radicalmente diferente sometido a reglas de producción y acceso privativas y reservadas. En este sentido, la institucionalización de ese nuevo saber codificado al rango de los estudios superiores constituye la culminación de un largo proceso de gestación de un “código disciplinar”. Al producirse esa mutación primordial, como acontece también con las disciplinas escolares (Cuesta Fernández, 1997), la didáctica asignaturizada, desprovista de su primigenia necesidad vital y reducida a la desnuda exhibición de sus mecánicas reglas, muy lejos de cumplir su promesa profesionalizadora, se erige, como mucho, en descarnado e insípido nutriente, en mercadería académica alejada de la vida y de la escuela, pese a sus vanas presunciones, para un magisterio abocado a “vivir” y “entender” su profesión en permanente estado de minoría de edad.

Por lo demás, los enunciados y juegos de verdad que configuran las reglas y consensos que rigen el régimen de verdad de la DCS no dejan de constituir una serie de preceptos y lugares comunes de larguísima data cuya genealogía —una y otra vez *aggiornada*—, como tuve ocasión de glosar y (de)mostrar por extenso en otro lugar (Mainer Baqué, 2009), podría remontarse a las lucubraciones comenianas (Comenio, 1922). Empezando por la siempre proliferante (y extraordinariamente engañosa y mendaz) supuesta relación entre el saber “sabio” y el saber “enseñado”, que encuentra en el dispositivo del “transposicionismo” didáctico la auténtica enseñanza colectiva y frontera distintiva del área y campo profesional; y continuando por el psicologismo, doxa y enfoque predominante en la DCS desde sus inicios¹⁷, que concibe tanto al profesor como al alumno —objetos de investigación— como entidades *psi*, exclusivamente pensantes, haciendo del escrutinio del pensamiento del profesorado y de las representaciones mentales del alumnado trasunto de innúmeras páginas de literatura psicodidáctica.

Así pues, estamos ante un corpus teórico relativamente consensuado y consolidado. Un saber “experto”, de hechura “blanda” y “aplicada” (Becher, 2001), con una estructura epistemológica fragmentada e inestable y una agenda de investigación débil, influenciada y cambiante, en la que con frecuencia se mantienen criterios diversos e incluso afloran visibles desacuerdos acerca de los supuestos avances de las indagaciones en curso. La inanidad y escasa exigencia epistemológica que caracteriza las producciones del área ha permitido a sus cultivadores estar en permanente disposición de roturar temáticas muy variadas en función de la oportunidad —ora el patrimonio artístico, ora los museos, ora la ciudadanía, ora los

¹⁷ Recuérdese a este respecto lo mucho escrito por Cuesta Fernández (1998) y otros miembros de Fedicaria como Alberto Luis Gómez (2002), Francisco F. García Pérez (1997) o José M^a Rozada Martínez (1997) acerca de la deriva fuertemente tecnicista que en los años 80-90 experimentó la “historia soñada”, enarbolada por los movimientos de renovación pedagógica, de la mano de la “ilusión psicológica”, pero también del entusiasmo con que se recibieron ciertas propuestas británicas defensoras de un currículo disciplinar que identificaba las disciplinas con supuestas “formas de conocimiento”. Fue en esa confluencia entre psicologismo y formalismo epistemológico en la que, muy pronto, se fue amasando una suerte de remozado discurso disciplinar de la historia y de la geografía que, al tiempo que revalorizaba y relegitimaba su presencia en el currículum (sobre la base de muy endeble argumentos epistemológicos y psicológicos), dotaba a un creciente elenco de asesores técnicos y burócratas de la administración educativa de los mimbres necesarios para armar los nuevos discursos de la “historia regulada” que tendrían una temprana plasmación en los nichos institucionales —por supuesto en la propia LOGSE, pero también en las instituciones de formación de profesorado y en los departamentos universitarios de DCS—. Aquella nueva *doxa* transposicionista y constructivista de la historia y la geografía como disciplinas escolares se ha venido exportando sin tasa tanto en los espacios universitarios como en los despachos ministeriales de muchos países latinoamericanos, de la mano además de un poderoso despliegue del oligopolio de las editoriales españolas dedicadas a la producción de libros de texto; el análisis de las consecuencias de los procesos allí abiertos es también motivo de reflexión de colegas latinoamericanos en las páginas de este mismo monográfico.

objetivos de desarrollo sostenible (más conocidos por sus siglas, ODS)...— y de explorar el uso de tecnologías y metodologías “innovadoras” según dictan las modas impuestas por el campo y lobby psicopedagógico —sean las derivadas del ámbito de la computación o el uso de las TIC, sean las relacionadas con la “gamificación”, la “emocionalidad” o el “aprendizaje colaborativo” y, más recientemente, sumergiéndose incluso en las procelosas aguas de la neurociencia...—. Con todo, esta descentralización epistemológica y la ausencia de paradigmas fuertes, ha sido (está siendo) muy funcional no sólo para la construcción de una imagen de área cosmopolita, sino también para su crecimiento e incluso para la consolidación de un cierto equilibrio en las relaciones de poder en el interior del campo, donde han podido convivir sólidos y antiguos mandarinatos, permeables y pragmáticos (hoy en franco retroceso por mor de la biología y otros condicionamientos administrativos), con poderes y liderazgos locales.

Otra de las marcas originarias de la DCS es la permanente hipoteca que su código profesional ha venido manteniendo con los sucesivos lenguajes adoptados por el reformismo educativo y, por ende, con ese territorio o ámbito particular de la “cultura escolar” que la historiografía educativa de raigambre francesa ha bautizado como “cultura político-institucional” (puede verse al respecto: Escolano, 2000); esfera desde la que, en definitiva, se construye el lenguaje normativo que sirve de soporte y dota de sentido al currículo, en el sentido lato del concepto. Si bien las relaciones del área y de su campo profesional con los despachos donde se definen y deciden las políticas de desarrollo curricular fueron perdiendo la intensidad que llegaron a alcanzar en los años centrales de la gobernación liberalsocialista, lo cierto y verdad es que la producción de la DCS nunca ha dejado de actuar como instancia diseminadora de las políticas curriculares que han ido sucediéndose bajo los gobiernos del bipartidismo, hasta 2015, e incluso después¹⁸. Para ser más precisos, desde los supuestos ideológicos de la neutralidad académica, la DCS ha ejercido siempre como un eficaz altavoz de la racionalidad instrumental y de la lógica tecno-burocrática para abordar los asuntos que le competen, incorporando en los últimos años una deriva progresiva hacia los discursos del tecnosolucionismo. En este sentido, resulta fascinante

¹⁸ Si bien el área de la DCS ha exhibido siempre un hábil pragmatismo funcionalista respecto al primado de la lógica tecnoburocrática que ha presidido las políticas curriculares tanto de los gobiernos del PSOE como del PP —fieles servidores de la gobernanza educativa global—, ello no ha impedido que, en ocasiones y ante situaciones polémicas o controvertidas que han trascendido al dominio público, se hayan alzado voces discrepantes, casi siempre para hacer valer su conocimiento especializado y experto vindicando una mayor presencia institucional del área en la toma de decisiones.

contemplar la capacidad de acrítica adaptación que la DCS ha mostrado a la hora de integrar y apropiarse del más reciente neolenguaje curricular, de neta raigambre economicista y neoliberal, integrándolo sin resistencia y con contable provecho propio en sus producciones y prácticas discursivas —competencias básicas, destrezas, habilidades, estándares de aprendizaje, rúbricas, innovación, cultura de la evaluación, buenas prácticas, aprendizaje-servicio, responsabilidad social corporativa...—¹⁹; un seguidismo que se extiende también a la terminología que controla y gobierna tanto los procesos de investigación como la derrota de las carreras profesionales de quienes integran el campo —índices de impacto, evaluación del conocimiento, sellos de calidad, sistemas de citación, presencia en bases de datos...—.

En el actual marco de la universidad-empresa (Martín Valdunciel, 2014), la existencia de la DCS navega entre el ensimismamiento, la autocita y la inanidad de una cultura académica autosuficiente que podríamos decir que se legitima a sí misma y cuya producción intelectual exhibe un bajo nivel de transferencia e impacto social — para decirlo con el lenguaje correcto al uso— entre quienes se supone habrían de ser sus principales usuarios, clientes o consumidores: el proletariado docente o, si se prefiere, quienes pueblan la esfera de la “cultura empírico-práctica” de la escuela. En ese sentido, la institucionalización de un máster obligatorio para acceder a la docencia en la educación secundaria ha permitido dotar al área de un nicho de intervención directa —más allá de la tradicional presencia en los grados de formación del magisterio primario— en eso que se ha dado en llamar formación “inicial” del profesorado de geografía, historia y ciencias sociales. Como ya ocurrió anteriormente con el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), implantado por la LGE en 1971, se ha abierto con ello para la DCS un espacio potencialmente factible para el debate y la confrontación entre recién egresados y egresadas de los grados de historia y geografía con el profesorado perteneciente al área de DCS, susceptible de poder alumbrar una ruptura con el autismo y los enfoques más instrumentalistas y tecnicistas que han venido siendo hegemónicos en el campo que nos ocupa. Veremos. Evidentemente, que esto suceda así (o no), como aconteció con el CAP y con algunos ICE(s) de antaño, dependerá de la voluntad (política) de las personas implicadas en

¹⁹ Muestras expresivas de esa adaptabilidad que ha caracterizado la producción académica del área desde sus orígenes existen por doquier y son visibles tanto en las producciones de los más veteranos (Domínguez Castillo, 2015) como en las de los pretendientes (Curiel Marín, 2017); y, cómo no, en la ya abundante “manualística” cuya productividad se ha hipertrofiado desde la puesta en marcha de los estudios de máster.

aquellos procesos²⁰.

Por lo demás, principiando la tercera década del siglo XXI, el campo profesional de la DCS, que cuenta con la nada despreciable suma de más de 400 efectivos (personal docente e investigador) en la universidad española, se encuentra en una tesitura que, a primera vista, cabría tildar de “transición” (ver Tabla 2).

TABLA 2. Personal docente e investigador (PDI) de DCS en la universidad española en 2009/10 y entre 2015 y 2020

CURSO	CÁT.U.	TIT.U.	CÁT.EU	TIT.EU	Contrat.	Asocia.	Total PDI	% PDI Perman.
2009/10	13 (2)	53 (21)	22 (10)	68 (39)	20	94 (18)	313 (115)	64,50%
2015/16	12 (2)	42 (18)	8 (4)	29 (17)	144	188 (63)	423 (166)	31,44%
2016/17	10 (2)	41 (18)	6 (0)	21 (13)	156	203 (76)	437 (176)	27,23%
2017/18	10 (3)	40 (16)	6 (0)	18 (10)	156	205 (75)	435 (176)	27,59%
2018/19	10 (3)	42 (16)	4 (0)	13 (7)	156	206 (75)	431 (172)	27,84%
2019/20	6 (1)	50 (19)	4 (0)	10 (6)	160	193 (64)	423 (160)	27,19%
2020/21	4 (0)	48 (19)	----	8 (4)	51	190 (67)	431 (168)	25,75%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades²¹

Por un lado, el campo profesional se halla en pleno proceso de relevo generacional: un proceso que a lo largo de la última década se ha manifestado en la progresiva extinción de los antiguos cuerpos docentes procedentes de las escuelas universitarias, y, como ya se ha dicho, en el ocaso de sus mandarinatos primigenios y la consolidación de nuevos liderazgos y redes de poder. Por otro lado, la profunda reconversión y privatización que ha experimentado la universidad española en los últimos tiempos —intensificada durante la última década— ha propiciado dos procesos paralelos que en parte permanecen abiertos: el espectacular incremento del profesorado asociado, que ha precarizado al área hasta niveles intolerables²² y el

²⁰ Empero, los contextos son radicalmente distintos y los espacios de posibilidad para el ejercicio de la crítica en el marco de la universidad-empresa, mercantilizada y precarizada, se han reducido de manera alarmante. Dos análisis muy distintos del contexto en que surge el citado máster y del lugar de la DCS en la profesionalización de los docentes pueden leerse en Rivero García y Souto González (2019) y en Mainer Baqué (2019).

²¹ Se contemplan, de todos los cuerpos docentes, los siguientes de izquierda a derecha: catedráticos de universidad, titulares de universidad, catedráticos de escuela universitaria, titulares de escuela universitaria, contratados y profesorado asociado. En cada columna se consigna a la izquierda el total de profesorado correspondiente a cada categoría y a la derecha, entre paréntesis, exclusivamente el número de profesoras. Pueden consultarse los datos detallados en <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/Personal/EPU20/Permanente&file=pcaxis&l=s0>

²² En la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación del campus de Huesca (Universidad de Zaragoza), el porcentaje de profesorado asociado para el primer cuatrimestre del curso 2021/2022 supera el 60% y en el área de DCS se sitúa en un 83,3%.

aterriaje más o menos forzoso (común también a otras didácticas especiales) de un personal docente de mediana edad procedente de departamentos y facultades de Historia y Geografía o de la educación secundaria que se han incorporado al área como titulares o merced a contratos que garantizan una cierta estabilidad laboral²³. Todo ello configura en estos momentos un elenco de personal docente e investigador muy marcado por la inseguridad laboral —hoy no llega a un 30% el profesorado permanente del área— y por un sesgo de género muy alejado de la paridad. Extremo este último nada baladí y que no es ajeno en absoluto a la escasísima presencia de estudios de mujeres o feministas, perspectivas no androcéntricas o antipatriarcales —nótese que deliberadamente no estamos hablando de “enfoques o perspectivas de género”— en las publicaciones e investigaciones de base auspiciadas por el área durante estos 35 años. No cabe la menor duda de que, además de lo dicho, la heterogeneidad de los perfiles y, sobre todo, de los intereses profesionales (con frecuencia situados más fuera que dentro del área), constituye el rasgo más definitorio de este numeroso y diverso colectivo docente e investigador.

En estas condiciones y en un contexto como el que venimos describiendo, el campo profesional de la DCS no parece abocado a experimentar cambios o turbulencias internas de importancia en los próximos años. Nada hace pensar que esa encrucijada transicional, a la que antes hacíamos referencia, anuncie rupturas o giros de fuste. En el actual campo de fuerzas los equilibrios son sólidos entre poderes, sólo relativamente inestables, que llevan años aprendiendo a convivir y a gestionar un magro bagaje intelectual que se dirige a un público fijo, seguro, cautivo y convenientemente desarmado. En todo caso, el mercado de los libros de texto escolares y la manualística propia del área, siempre abierta a incorporar nuevos objetos de estudio que escudriñar desde la inagotable perspectiva transposicionista, constituyen un auténtico reaseguro de cara a garantizar las carreras profesionales de los “herederos” al frente de la gestión del campo. Para quienes concebimos la *didáctica crítica y genealógica* como una actividad teórico-práctica que se ejercita en el espacio público al servicio de postulados e ideas que anticipan una sociedad muy

²³ Estas nuevas incorporaciones al área, que han venido a suplir las plazas vacantes del antiguo profesorado “normalista”, casi extinto, constituyen un capital (si se me permite la expresión) profesional que podría estar aportando un cierto cambio de rumbo en la trayectoria desarrollada durante décadas —casos haylos—. Empero y en términos generales, (casi) nada indica que esto vaya a ocurrir realmente, pues un número significativo de estos “nuevos” egresados se han convertido en los herederos intelectuales de los viejos mandarines del campo y otro sector nada despreciable de los mismos permanece en el área con la mirada y los intereses profesionales e intelectuales puestos en otros campos y áreas de conocimiento.

distinta a la regida por los principios del capitalismo, el estado actual de la DCS en la universidad española nos evoca la imagen de una existencia anodina y subraya las dificultades casi ontológicas que aquella presenta para contribuir a la transformación de la sociedad y de la educación en un sentido contrahegemónico.

COLOFÓN

Para terminar, recapitularé alguna de las ideas y consideraciones más relevantes que se han ido vertiendo a lo largo de estas páginas: a) El área de conocimiento de la DCS en la universidad española constituye un caso paradigmático de cómo se forman las corporaciones profesionales y se configuran sus reglas y juegos de poder; b) La debilidad epistemológica de este tipo de conocimiento aplicado y su escasa consistencia como campo de investigación —reiteradamente reconocida por algunos de los sujetos más descolantes de la propia corporación y nutriente de una irrefrenable pulsión onfaloscópica— le confiere un estatus marginal y subsidiario en el mundo universitario; c) Su incapacidad para intervenir en el ámbito de la práctica educativa, siendo que la DCS se proclama como un conocimiento capaz de mejorar la enseñanza y aprendizaje de las CCSS, constituye una muestra palpable de su inanidad; d) Su claro alejamiento de los problemas reales de la sociedad y de la educación no sólo la incapacita para hacerse cargo de la función que justifica su existencia, sino que además favorece prácticas discursivas y corporativas que no hacen más que reproducir sin tasa, cortapisa, ni asomo de crítica el marco de funcionamiento de la universidad-empresa y del capitalismo cognitivo; e) Finalmente, es preciso constatar que, afortunadamente, extramuros de la universidad (y en algunos casos también dentro) existen otras formas de entender y practicar la didáctica —formas de didáctica críticas con el anodino y huerdo instrumentalismo hegemónico en la academia—, a las que conviene prestar atención... Aunque esto último, como nuestras y nuestros lectores entenderán, no era objeto de estas páginas.

REFERENCIAS

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Gedisa.

Comenio, J.A. (1922). *Didáctica Magna*. Reus. (Traducción del latín a cargo de Saturnino López Peces; hay reediciones en 1986 y 2012 en Akal con introducción de Mariano Fernández Enguita).

- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares Corredor.
- Cuesta Fernández, R. (1998). *Clío en las aulas: la enseñanza de la Historia entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal.
- Cuesta Fernández, R. (2001). La Didáctica de las Ciencias Sociales en España: un campo con fronteras. En J. Mainer (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las ciencias sociales* (pp. 103-116). Díada.
- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos Montero, J., Merchán Iglesias, F.J. y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica: allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54.
- Curiel Marín, E. (2017). *Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en didáctica de las Ciencias Sociales 1976-2014*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/46522>
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Duarte Piña, O. (2015). *La enseñanza de la historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/30778>
- Duarte Piña, O. (2018). La Enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 141-155.
- Escolano Benito, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, número extraordinario, 201-218.
- García Pérez, F.F. (1997). La didáctica como aplicación metodológica. *Con-Ciencia Social*, 1, 281-288.
- Gómez Carrasco, C.J., López Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67-88.
- Hernández Cardona, F.X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó.
- Keucheyan, R. (2010). *Hemisferio izquierda. Un mapa de los nuevos pensamientos críticos*. Siglo XXI.

- Luis Gómez, A. (2002). La didáctica de las ciencias sociales como fuente para la formación de maestras/os, conocimiento específico y ¿disciplina “posible”? *Revista de Educación y Pedagogía*, XIV(34), 15-65.
- Mainer Baqué, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. CSIC.
- Mainer Baqué, J. (2019). La profesionalización docente en perspectiva crítico-genealógica. El caso español. *Revista Binacional Brasil Argentina*, 8(2), 80-94.
- Martín Valdunciel, M.E. (2014). La universidad-empresa en el capitalismo cognitivo. *Con-Ciencia Social*, 18, 149-156.
- Martín Valdunciel, M.E. (2020). Del pragmatismo a la tecnocracia. Miserias e insuficiencias de la Biblioteconomía. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 120, 182-193.
- Mateos Montero, J. (2014). Pedagogía, ¿arte o ciencia? Un viejo debate inacabado. En J.L. Hernández Huerta et al. (coords.), *Utopía y Educación. Ensayos y estudios* (pp. 15-35). FahrenHouse ediciones.
- Merchán Iglesias, J. (2005). *Enseñanza, examen y control*. Octaedro.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174.
- Prats Cuevas, J. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- Prats Cuevas, J. (2020a). Didáctica de la Historia en Secundaria y en la Universidad. Dos mundos que viven de espaldas. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 100, 10-14.
- Prats Cuevas, J. (2020b). La situazione attuale della Didattica della Storia in Spagna. *Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 8–30. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11109>
- Prats Cuevas, J. y Valls Montés, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Rivero García, P. y Souto González, X.M. (2019). El máster de profesorado de educación secundaria. Una visión desde la especialidad de geografía e historia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 97, 41-50.

Rodríguez Pérez, R.A. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia? Entrevista a Joaquín Prats. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 209-219.

Rozada Martínez, J.M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. Guía de textos para un enfoque crítico*. Akal.

Sánchez Ferlosio, R. (2002). *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Destino.

Torre, J.L. de la (2021). Conversamos con Joaquim Prats. Entrevista para EducaHistoria. Recuperado en: <https://educahistoria.com/entrevista-joaquim-prats/>

Agradezco a mi compañero de Fedicaria, Javier Merchán Iglesias, la atenta lectura de este trabajo, así como los comentarios y sugerencias que me proporcionó en aras de aquilatar con precisión al final del artículo las ideas que en él se defienden.