7. Algunas opiniones sobre la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

Desde hace algún tiempo, miembros del colectivo Fedicaria están prestando en sus trabajos una especial atención a nuestra Asociación. En distintos lugares y encuentros han emitido juicios de valor sobre el trabajo que la Asociación, como colectivo, pretende realizar, sobre nuestros Simposia y nuestra organización. No es nuestra intención valorar ni discutir sus opiniones sino simplemente dar a conocer aquellos fragmentos más significativos de sus trabajos.

Somos muchos los que creemos que en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales no sobra nadie y, en cambio, falta mucha gente, y que es mucho más lo que queda por hacer que lo que se ha hecho. Por esto hemos invitado en nuestros Simposia (Pontevedra y Salamanca) a personas encuadradas en este colectivo para que, como ponentes, manifestasen sus opiniones y sus ideas. Por esto, también, hemos dado publicidad en las páginas de este Boletín a su publicación *con-Ciencia Social* y seguiremos dándola. Y, por eso, también, a título institucional a veces e individual otras, algunas personas de nuestra Asociación colaboran en ella, como colaboran en la revista *Iber*. Desde estas páginas queremos agradecer la oportunidad que nos brida Fedicaria para dar a conocer nuestro trabajo como se pone de manifiesto en el número 3 con el trabajo firmado por Joan Pagès.

Sin embargo, queremos también manifestar que no estamos de acuerdo con las formas utilizadas pues, en nuestra opinión, no favorecen la existencia de un debate riguroso sobre la DCS y sus problemas. Determinadas afirmaciones manifiestan un gran desconocimiento tanto de nuestra Asociación como de la vida universitaria por lo que no ayudan a la discusión y al diálogo de manera serena y científica sobre aquellos problemas que tanto el colectivo Fedicaria como nosotros mismos, a título individual o colectivo, deberíamos discutir.

Con este trabajo no pretendemos cerrar nuestros deseos de debatir con Fedicaria, o con cualquier otro colectivo, sino simplemente esperamos poder reconducir una situación que no creemos que colabore al asentamiento de la DCS ni de los problemas que tanto la Asociación como Fedicaria queremos intentar resolver. Esta es nuestra respuesta institucional a las críticas que se nos hacen como Asociación. Queda abierta, sin embargo, la puerta a que personas de la misma respondan a título individual alas críticas corrosivas que nos lanzan.

Los fragmentos que reproducimos a continuación pertenecen a los siguientes trabajos:

1. GARCIA, P. (1998): VIII Symposium de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. *con-Ciencia Social* nº 2, p. 165-171.

2. MAINER, J. (1998): La educación histórica como proyecto de contrasocialización. *Aula. Historia social*, nº 2, p. 73-80.

3. CUESTA, R. (1999): La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *con-Ciencia Social* nº 3, p. 70-97.

1)

En cuanto al otro término del binomio, el *conocimiento* (es decir, el conocimiento didáctico relativo a las Ciencias Sociales), la situación es bien distinta: sin ánimo (ni posibilidades) de hacer una valoración de conjunto de la década citada[2], parece que lo producido, siendo amplio, también es muy diverso y disperso, no pudiendo ser valorado en muchas ocasiones como aportaciones relevantes al conocimiento didáctico y echándose de menos, en todo caso, una mayor coherencia en las líneas de trabajo que supuestamente deberían estructurar la construcción del conocimiento que nos ocupa; y ello pese a la constancia de los esfuerzos organizativos y orientadores —a veces incluso «directores»— desarrollados desde el liderazgo científico y gremial de la asociación. En este sentido se ha ido configurando un referente básico del conocimiento didáctico para el conjunto de la asociación: la teoría de la *transposición didáctica*[3].

La **transposición didáctica** ha sido propuesta y, en gran parte, asumida por la asociación como un cuerpo científico que puede dignificar el quehacer profesional universitario de sus miembros (*«ya trabajamos en el seno de un paradigma científico reconocido; nuestro quehacer no es de rango inferior a la investigación que pueda desarrollar un geógrafo o un historiador de los departamentos* [significativamente conocidos como] *de contenidos...»*), al tiempo que hacer valer su peso como gremio (*«ya somos como otros colectivos universitarios, podemos reclamar más créditos para nuestras asignaturas, podemos exigir competencias que actualmente desarrollan inadecuadamente otros profesionales...»*). Y ésa es, quizás, una vinculación clave entre conocimiento e interés, que nos permite comprender mejor el sentido, dinámica y producción de la asociación. Quedan, a este respecto, muchas cuestiones abiertas[4]: ¿se está generando el conocimiento (didáctico) guiado por intereses espúreos o legítimos?; ¿no está, de hecho, cualquier proceso de producción de conocimiento vinculado a intereses gremiales?; ¿resulta factible la reorientación de la producción del conocimiento desde intereses que respondan a un proyecto social que supere el mero marco gremial?; ¿qué relación, tanto epistemológica como de intereses, existe entre el conocimiento didáctico generado en este seno gremial y el generado en otros contextos escolares?...

[2] Para ello pueden verse algunas aportaciones de simposios anteriores, o incluso algunas de las comunicaciones de éste, como la de F. Rodríguez Lestegás: «Didáctica de las Ciencias Sociales y formación del profesorado, diez años después».

[3] La transposición se entiende como la «reelaboración» del conocimiento científico disciplinar (el denominado, en el ámbito francés en que surge, *savoir savant*, es decir «saber culto», «saber experto») para transformarlo en conocimiento escolar (*savoir à enseigner* y, posteriormente, *savoir enseigné*). Surgida en el ámbito de la Didáctica de las Matemáticas (la obra de Y. Chévallard —*La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985— sigue siendo la referencia básica), se ha desarrollado también en el campo de la Didáctica de las Ciencias, atendiendo a aspectos, de gran interés, relativos, por ejemplo, a la detección de dificultades y obstáculos en la construcción de determinados conceptos, así como en el de las Ciencias Sociales, o mejor en el de la enseñanza de la Geografía y de la Historia.

[4] Cuestiones que merecerían una reflexión más amplia —que no tiene cabida en esta breve reseña— y con la vista puesta más en el futuro que en el pasado.

cráticas occidentales. Desde algunos sectores de la pedagogía al uso se ha llegado incluso a percibir la educación en estos valores como una feliz propuesta para superar la caduca y premoderna dicotomía entre socialización y contrasocialización: "la socialización o contrasocialización no deben, necesariamente, presentarse como marcos ideológicos alternativos si aspiramos a crear en el alumnado una conciencia democrática que les haga ser ciudadanos libres en una sociedad democrática, plural y tolerante"; [11] podría ser una ingenua broma, si no fuera por el tufillo relativista –en el sentido más retrógrado del término– que despide.

Desde una perspectiva racionalista y crítica podríamos afirmar no sólo que el esquema de funcionamiento de la actual sociedad capitalista es incompatible con la educación en valores, sino que resulta un contrasentido instar al sistema escolar para que eduque en unos valores que la sociedad no practica; de ahí que cualquier propuesta rigurosa y alternativa de educación histórica, ha de saberse embarcada en una travesía azarosa por los océanos de la contrasocialización individual y colectiva... Del mismo modo, los valores no pueden pensarse al margen de la Historia que se enseña, de los contenidos históricos que se seleccionan y, sobre todo, de las interpretaciones que ofrecemos de los hechos y procesos históricos contemplados. Resulta difícilmente digerible para un espíritu medianamente crítico –instalado, ¡por fin!, en el *logos*– hacer compatible una educación histórica orientada al cambio social, con los presupuestos de una disciplina que, por ejemplo, obligue a considerar el proceso de romanización del mediterráneo occidental, como parte de "las raíces históricas de España". [12] Aquí no caben medias tintas: el conflicto entre los deseos y la realidad resulta insoslayable y, por lo tanto, es menester comenzar a encararlo con sensatez y rigor.

3 De lo anterior me permito deducir una premisa que se sitúa en el centro mismo de la lógica de la propuesta concreta que esbozaré más adelante: cualquier proyecto de educación

11 J. Pagés (1998), "Introducción" en *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Lleida, p. 12. En estas decepcionantes actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales al que aludí en la nota 8, pueden leerse las referencias que J. Pagés dedica a este tipo de enclenques razonamientos citando a F. Audigier o C. Rueff-Escoubés. En otro orden de cosas pero estrechamente relacionado con el tema que nos ocupa, cabe decir que la misma confusión intelectual que da por clausurada la dialéctica entre socializar y contrasocializar, conduce a otros a apropiarse de conceptos como el de –por otra parte discutible– "pluralismo constitucional" habermasiano para defender postulados del más puro nacionalismo sin adjetivos; muestras de ello pueden encontrarse en las actas del debate sobre "la Historia y el sistema educativo", citado más arriba (ver nota 1).

12 Como se postula en el cuestionario para la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato que se incluye en el Informe de la Comisión de Historia-Geografía-Historia del Arte, Madrid, junio de 1997 (ejemplar multicopiado).

14 P. Benejam define la Didáctica de las Ciencias Sociales como una "disciplina profesional y práctica cuyo objetivo es que el profesor aprenda a enseñar ciencias sociales". P. Benejam (1992), "Contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado", en *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, p. 35. Un concepto muy aproximado maneja J. Prats –J. Prats (1997), "La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales", en *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las CC.SS. –Diada editora– y, en general, la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, corporación profesional que, como instrumento indispensable para la socialización del gremio, interviene acreditadamente en la génesis de todos los ingredientes necesarios –control de la orientación de las investigaciones, de los mecanismos de jerarquización, profesionalización, ingreso y provisión de plazas, de la difusión y divulgación del conocimiento elaborado: intervención en la confección de los planes de estudio, elaboración de manuales, publicación de revistas y boletines, establecimiento de lazos y compromisos con el mundo del mercado editorial, etc.– que conducen a la constitución de esta nueva disciplina como saber académico y legítimo.

3)

Al mismo tiempo que esto ocurría se iba configurando un incipiente campo de investigación universitaria y una emergente comunidad profesional de didactas de las ciencias sociales, cuya cosecha científica (más sobresaliente por su cantidad que por su calidad) y vínculos corporativos precipitan un proceso constituyente de institucionalización académica fuertemente controlado y de notables rasgos endogámicos[6]. El impulso hacia la academización del saber didáctico encuentra en el profesorado de las antiguas escuelas normales y en sus mecanismos asociativos su principal caldo de cultivo; la precaria legitimidad de origen y las reiteradas dudas sobre la entidad científica de la disciplina no ha sido óbice para que en torno a este grupo profesional y el de algunos otros profesores, especialmente de secundaria, haya brotado, bajo la dirección u orientación de psicólogos y pedagogos universitarios, o de algunos historiadores, una comunidad de discursos que tienden a fijar la identidad de los practicantes de un saber acerca del que, por otra parte, se mantiene un perpetua sospecha, síntoma no sólo de su puericia sino también de su significado. Entre los extremos de quienes defienden la cualidad de la didáctica de las

[4] Aunque ya han aparecido algunas aportaciones críticas sobre este asunto, como, entre otras, las de Zufiaurre (1994), quiero mencionar expresamente la de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica (1995).

[5] Sobre las ilusiones de lo que llamo la «Historia soñada» y, en general, la crítica de los grupos de renovación en didáctica de la Historia y de la concepción de la Historia como «forma de conocimiento», pueden verse mi libro (Cuesta, 1998), las apreciaciones de MAINER sobre el trasfondo del Diseño Curricular Base (1990), y las más recientes y también aconsejables de Jesús ROMERO (1998) en su tesis.

[6] La endogamia y el autorreclutamiento resulta consustancial a la corporación universitaria. Solamente que en el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales ello se hace más evidente por la reducida cúspide gremial que preside una colectividad de controvertida legitimidad originaria.

8. ¿Qué se publica?

a) Libros

BLANCO, G. (1998): *La Historia y las Ciencias Sociales en ESO. Perspectiva docente*. Mérida. Junta de Extremadura. Consejería de Educación y Juventud. Dirección Gral. de Promoción Educativa.

FONTANA, J. (intr.) (1999): *Enseñar historia con una guerra civil por medio*. Barcelona. Crítica.

- LINACERO, D. G. (1933): Mi primer libro de Historia.
- Instituto de España (1939): Manual de Historia de España.

FUENTES, E. J. (1998): *Aprendiendo a enseñar historia*. Lugo. Servicio de Publicaciones. Diputación Provincial de Lugo.

GUIBERT, E.; MAJUELO, E. (1998): *Tratamiento didáctico de las fuentes históricas. Las harineras en Navarra durante el primer tercio del siglo XX. Un taller de investigación de Historia Local para la Educación Secundaria*. Navarra. Grupo Editorial Universitario.

LE GOF, J. (1999): *Europa explicada a los jóvenes*. Barcelona. Anagrama.

OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) (s.d.): *Enseñanza de la historia de Iberoamérica. Currículo-tipo. Guía para el profesor.*

VEGA, R. (1998): *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar.* Santafé de Bogotá. Ediciones Antropos.

b) Revistas:

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: *La enseñanza de la economía*, nº 279, abril 1999.

EDUCACIÓN Y CULTURA: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 47. Agosto 1998. Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE).

PERSPECTIVA ESCOLAR: *Educació política*, nº 234, abril 1999.

c) Artículos

SANTISTEBAN, A. (1999): "Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir". *Historiar. Revista trimestral de historia*, nº 1, 141-150.

d) Bibliografía sobre formación del profesorado:

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999): El profesorado y la sustancia de la educación: la reivindicación de la competencia cultural. *Kikiriki* nº 52, p. 25-30.

HAAS, M.E.&LAUGHELIN, M. A. (1998): A Contemporany Profile of Elementary Social Studies Educators: Their Beliefs, Perceptions, and Classroom Practices in the 1990s. *JSSR*, vol. 22, nº 2, p. 19-30.

MARRERO, A./MARRERO D. (1999): Desarrollo curricular y profesionalización del profesorado. Una experiencia crítica (I). *Kikiriki* nº 51, p. 69-71.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999): ¿Enseñar a los maestros? Sobre lo que no verificamos (los positivistas apasionados), no interpretamos (los hermenéuticos críticos) y no hemos sido capaces de transformar (los críticos poco practicos). . *Kikiriki* nº 52, p. 45-50.

MATTOZZI, I. (1998): Sul laboratorio di didattica della storia nei corsi di formazione professionale degli insegnanti. ARFELLI, A./CORSI, M. (a cura di): *Riforma della scuola e formazione degli insegnanti in Italia.* Atti del Convegno Nazionale. Pisa/Roma. Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, p. 153-162.

OWEN, W. T. (1999): Preservice Teacher´s Feedback about the Internet and the Implications for Social Studies Educators. *The Social Studies*, vol. 90, nº 3, p. 133-140

RODRÍGUEZ MARCOS, A. et al. (coords.) (1998): *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea

e) Índice revistas

En las páginas siguientes se reproducen los índices de tres revistas. La referencia bibliográfica es la siguiente:

-*Theory & Research in Social Education*, vol. 26 nº 4, fall 1998.

-*Cooperazione Educativa*. La Revista Pedagogica e Culturale del Movimento di Cooperazione educativa, nº 4, 1998.

-con-Ciencia Social. Anuario de didáctica de geografía, historia y otras ciencias sociales nº 3, 1999.