

TRADICIONES INVENTADAS: LA HISTORIA ESCOLAR, EL PROFESORADO Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Raimundo Cuesta (Cronos-Fedicaria)

1.- La naturaleza sociohistórica de las disciplinas escolares

Las experiencias propias y ajenas que constituyen el itinerario vital de cada uno no pueden dejarse al margen de la indagación social, puesto que “lo colectivo se halla depositado en cada *individuo* en forma de disposiciones duraderas”. La historia social del *curriculum* se vale, en cuantía creciente, de la captación de los estados de conciencia individuales, porque siendo el *curriculum* una elaboración cultural de una determinada sociedad, su entendimiento se empobrece si no somos capaces de fijar los anclajes subjetivos mediante los que cobra sentido. Así, como se aprecia en el texto que sigue, todo aprendizaje escolar deja impresa una huella en la subjetividad, de modo que la experiencia vivida alcanza, cuando es susceptible de ser transmitida a otros por distintos medios, la categoría de fuente histórica.

<<En resolución: ¿qué fruto saqué de los años de mi bachillerato?

Junto a algunas desilusiones, aprendí que había un mundo nuevo apenas vislumbrado por mí; que tras aquellas áridas enseñanzas, despojos de ciencia, había la ciencia viva que la produjera; que la hermosura de reflejo que, como la luna su lumbré, derramaban aún aquellas disciplinas y lecciones sobre mi mente, aunque lumbré pálido y fría, era de un sol vivo, de un sol vivificante, del sol de la ciencia. Salí enamorado del saber.

Tras aquella terminología de la gramática y de la retórica, tras aquella narración notarial de la historia, tras aquella logomaquia de la psicología, tras la gimnasia acompañada de las matemáticas, tras los juegos de manos de la física, tras los terminachos, los motes, las casillas etiquetadas y los pellejos rellenos de paja de la historia natural vislumbré un mundo nuevo...>>

Miguel de Unamuno: *Recuerdos de niñez y mocedad*. Espasa-Calpe, Colección Austral, 5ª edic., Madrid, 1958, pp. 120-121.

Sin duda, esta suma de ilusiones y desilusiones forman el cañamazo vital donde se trenza el duro aprendizaje de la decepción. Que, a lo que se ve, no fue tanta en el caso de Unamuno, afectado de un crónico entusiasmo, porque, después de tildar de “árida enseñanza”, “despojos de ciencia” y otras lindezas semejantes a las asignaturas cursadas en el Instituto de Segunda Enseñanza de Bilbao (en el que se inició en 1875-1876), ofreciendo una cómica y animada descripción de las materias y profesores que hubo de sufrir, acaba, como se ve en el texto, afirmando que salió “enamorado del saber”. Afortunadamente ese amor apasionado por la ciencia hizo distinguir al bachiller bilbaíno el polvo de la paja, el conocimiento del simulacro que del mismo se oficiaba en las aulas.

Por supuesto, no era intención D. Miguel escarbar más allá de sus vívidas impresiones subjetivas, a buen seguro deformadas por lo que todo recuerdo tiene de recreación,

invención y actualización del pasado. De haber sometido a simple cotejo sus remembranzas escolares con las opiniones de otros ilustres escritores habría encontrado más de un paralelismo. En efecto, un año antes de que Unamuno ingresara en el instituto, en 1874, F. Nietzsche denostaba el canon uniforme y “cultifilisteo” de la escuela alemana de su tiempo, que, al decir del filósofo alemán, apagaba el deseo de aprender de las jóvenes generaciones.

Y es que en la proliferante literatura del yo con reiterada frecuencia comparece una queja acerca del conocimiento recibido en los establecimientos educativos, a los que abruptamente acusaba H. Hesse de haber aprendido solamente “latín y mentiras”. Detrás de esta quejumbrosa y generalizada rememoración crítica del imperfecto pretérito escolar se esconde una implacable y a menudo invisible lógica de producción, distribución y apropiación del saber disponible, inherente a la escuela moderna de la era del capitalismo. En ella el conocimiento toma la forma de disciplinas escolares, auténticos “sueños de la razón”, que, como en la conocida estampa goyesca, llegan a producir monstruos, pues el conocimiento, una vez sometido a la servidumbre disciplinar, preso en las redes de las convenciones y rutinas escolares, deja de ser fuente de deseo y placer, y, en cambio, deviene en mortificante obligación, parafraseando a Unamuno, en “lumbre pálida y fría”. De ahí que, en mi opinión, las disciplinas escolares constituyen una auténtica alegoría de las contradicciones y dilemas de la Ilustración porque, así como en el magnífico grabado de Goya, el mal uso de la razón es engendrador de monstruos, del mismo modo la promesa de saber y emancipación ínsita en todo conocimiento se transfigura, al entrar en contacto con la institución escolar, en elevado precio y oneroso tributo que el sujeto debe pagar por su integración social.

Una teoría social que se tenga por crítica ha de desmontar la apariencia “natural” de tales precios y tributos, subrayando lo que de coactiva imposición tienen y buscando la lógica subyacente de la que se nutren. La sociología crítica y la historia social de la educación se han ocupado de explorar las leyes ocultas que se esconden tras el conocimiento escolar. En las sociedades del capitalismo tardío los *curricula* adoptan una serie de rasgos que adquieren la categoría de canónicos: sacralización de la cultura libresco, separación y distanciamiento del saber de la realidad y de las experiencias vividas, configuración individualista y examinatória del aprendizaje, parcelación disciplinar de los conocimientos, etc. Tales rasgos expresan unos convencionalismos sociales y unos arbitrarios culturales codificados en el curso de una larga tradición histórica. Claro que por “convencional” y “arbitrario”, entiendo no algo sinónimo de caprichoso, sino aquello que procede de un “arbitrio”, esto es, de una decisión que da preferencia a unas cosas y excluye otras. Todo *curriculum*, en efecto, significa una selección cultural, y es también, por tanto, una “tradición inventada”.

Pero esa invención no posee otra naturaleza que su ser sociohistórico, constituido, en buena parte, gracias a las estrategias de las comunidades científicas y al peso de los mecanismos institucionales (los grupos de poder) que intervienen en la definición de los campos de conocimiento. De ahí que entre los practicantes de un saber o ciencia (y los profesores somos un buen ejemplo) se propenda a defender, para utilizar el término de Bourdieu, un cierto estatuto de “extraterritorialidad”, como si se tratara de

impermeabilizar y proteger de la mirada ajena a las tareas burocratizadas de generación del conocimiento, como si se buscara marcar las diferencias con otras actividades no "tan" desinteresadas.

Comprender el conocimiento como un producto social sometido a las reglas de la división del trabajo en el capitalismo tardío nos conduce inexorablemente a concebir la dimensión sociohistórica del mismo y a criticar cualquier forma de reificación, tanto fuera como dentro del sistema escolar. El conocimiento, en su forma actual de disciplinas académicas, no es algo ya terminado y eterno, no es un dato incontrovertible de la realidad, es, por el contrario, el resultado de una selección cultural en el tiempo, consecuencia, a su vez, de la compleja trama de relaciones que se dan entre cultura y poder social.

La reciente querrela sobre la enseñanza de las humanidades en España es un ejemplo muy elocuente de cómo los contenidos de la enseñanza pueden ser objeto de discrepancias científicas y políticas. Pero un debate como éste, de excepcional intensidad pública, saca a la superficie que, parafraseando a Bernstein, "la batalla de los *curricula* es también un conflicto entre diferentes concepciones del orden social y por lo tanto es una batalla fundamentalmente moral".

En el sistema escolar reina de forma omnipotente la fragmentación del conocimiento en disciplinas, que se acepta como hecho incuestionable. Pero esta "asignaturización" del conocimiento no es algo "natural". Una posición crítica obliga a interrogarse sobre la naturaleza y las claves de ese tipo especial de conocimiento, evitando recaer en las tentaciones proclives admitir sin más o a reducir el contenido de la enseñanza a los regímenes de verdad de la disciplinas científicas de referencia.

A tal propósito parece insoslayable la prospección histórica acerca de cómo se ha generado este tipo de conocimiento, lo que hace de la investigación histórica una averiguación genealógica de los problemas del presente más que una simple contemplación arqueológica de los estratos del pasado. Aunque sea brevemente, me referiré, por lo que tienen de paradigmático, a la sociogénesis de tres "invenciones": la historia escolar, el profesorado y la didáctica de las ciencias sociales.

2.- La instauración de una tradición social: el *código disciplinar* de la historia escolar.

La historia es una de las disciplinas que forman parte del mosaico curricular de la escuela. Es una criatura propia de los sistemas educativos de la modernidad. Es, por tanto, también un sueño de la razón, que no pocas veces se muestra como pesadilla. El propio Unamuno narra, en sus *Recuerdos de niñez y mocedad*, cómo era su clase de historia en el Instituto. ¿Qué historia aprendía, un muchacho como él (imposible usar el femenino en tal época) en plena Restauración? A partir de la confesión unamuniana y de otros muchos documentos que podrían traerse a colación, la educación histórica evidencia: memorismo, historia de acontecimientos, historia alejada de lo contemporáneo, desde arriba, nacionalista.

Éstos son, en efecto, los rasgos constituyentes de lo que he llamado *código disciplinar* de la historia. Por tal entiendo una "tradición inventada", una tradición social reguladora

de los discursos y las prácticas de la educación histórica en España. Su larga duración y persistencia no debe velarnos su sociogénesis.

Tras un dilatado periodo de sedimentación de imprecisos, fragmentarios y variopintos usos de educación histórica, las artes de Clío alcanzan la firme categoría de materia escolar a mediados del siglo XIX, periodo de “invención” del *código disciplinar*, auténtica etapa fundadora de la historia escolar en España. Este proceso constituyente se ve precedido de un paulatino y titubeante descendimiento de Clío desde los palacios y las estancias nobiliarias hasta las aulas de los centros educativos erigidos por el Estado burgués, que ahora acogen un haz de nuevos saberes escolarizados.

La construcción de la historia como asignatura puede comprenderse como una lenta separación y desgajamiento disciplinar de las artes literarias y el estudio de los autores latinos, de lo que entonces se entendía por humanidades clásicas, dentro de las que la historia figura como un mero apéndice decorativo, tal como puede percibirse, por ejemplo, asomándonos a las regulaciones de la *Ratio studiorum* en los colegios de los jesuitas. Estos primigenios estratos y retazos de educación histórica, siempre adheridos al cultivo de la retórica, la elocuencia y el arte de la memoria, se materializan en artefactos pedagógicos tales como los libros de texto.

Ahora bien, habrá que esperar a la era isabelina para asegurar y afianzar la presencia autónoma de la historia dentro del sistema educativo reglado. Todavía en el *Informe Quintana* de 1813 figuraban tales estudios entre los “que sirven para el arte de escribir”. Será, en cambio, a partir del *Plan Pidal* de 1845 y la *Ley Moyano* de 1857 cuando, de forma irreversible a lo largo del *modo de educación tradicional-elitista* (entre mediados del siglo XIX y hasta los años sesenta del siglo XX), la historia asegure la conquista de un espacio curricular muy claro en la enseñanza media (uniendo su destino al de la geografía), algo más difuso y fragmentado en la universitaria y más tardío en la primaria (hasta 1901 no se garantizó *de jure* en los grados obligatorios de la primera enseñanza). Una vez conquistadas posiciones dentro de la “fortaleza curricular” edificada por el Estado burgués, durante más de una centuria la historia escolar goza de una comfortable, segura e indisputable posición, obteniendo un consenso tácito sobre su valor y necesidad educativos, como si de algo natural se tratase.

Pero nada más lejos de ser algo “natural”. La existencia de la historia escolar, que en estos años centrales del siglo XIX comprende una parte de la obra educativa del liberalismo doctrinario, es el resultado de una auténtica “invención”, en el sentido hobsbawmiano en que hoy la historia social emplea este término, que se verifica merced a una acción de diversos agentes sociales recontextualizadores: desde los responsables políticos hasta los profesores y alumnos. Unos y otros son quienes, en este momento auténticamente constituyente, fijan una tradición discursiva, reguladora y práctica, esto es, quienes crean el *código disciplinar* de la historia escolar.

El *código disciplinar* de la asignatura dista mucho de ser una criatura hecha a imagen y semejanza de la historiografía profesional, entre otras razones porque no existía tal. Más bien es el complejo resultado de una metamorfosis y una recontextualización de la cultura dominante merced a la interrelación de varios factores: la función atribuida a los estudios históricos en los distintos niveles educativos (que, no se olvide, eran ocupados por clases sociales desiguales), las regulaciones jurídicas y, sobre todo, la interacción en

la práctica cotidiana de los textos visibles (programas y manuales) con los contextos escolares, interacción que aparece mediada de manera crucial por la condición de clase y género de los destinatarios y las señas de identidad del *campo profesional* de los docentes. En la intersección de prácticas discursivas y prácticas docentes institucionalizadas, vino a darse esa peculiar alquimia cultural que crea la historia escolar.

Los rasgos distintivos más sobresalientes del *código disciplinar* en su época fundacional se podrían reducir a cuatro: arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo. El afán arcaizante figura en los textos más visibles de la educación histórica, por ejemplo, en los manuales (especialmente en los de primaria), donde el matrimonio entre religión e idea de progreso se suele envolver en un discurso moralizante y en un arbitrario esquema cronológico de sucesión de edades, al que acompaña, muy a menudo, un escaso interés por las novedades y la crítica historiográficas. Y es que los libros de texto y en general la historia escolar no acreditan como función destacada la incorporación de las innovaciones historiográficas, y sí, en cambio, poseen la misión, una y otra vez probada, de nacionalizar las conciencias a través de la nacionalización del pasado. Esta copiosa veta nacionalista española, ribeteada de castellanismo y de esencias étnico-religiosas, es consustancial a la historia escolar durante todo el *modo de educación tradicional-elitista* y explica, en buena medida, la unanimidad de la que se beneficia, una vez salvadas las reticencias iniciales de los ultrahumanistas clericales, la instalación de los saberes de Clío en los recintos escolares.

La intensidad de la educación histórica y de la nacionalización de las conciencias, hízose de manera socialmente selectiva, porque... a tal clase (y género), tal historia. En el nivel primario, la historia sagrada sirvió, durante mucho tiempo, de sucedáneo, y la socialización nacionalizadora y el conocimiento específico de la historia estuvo, por consiguiente, al servicio de un sector de la población: los cursantes del bachillerato. Es decir, la educación histórica conlleva un manifiesto elitismo y sus signos de distinción son muy notorios hasta el punto de que cabe diferenciar, desde la época fundacional del *código disciplinar*, entre una “historia sin pedagogía” y una “historia con pedagogía”. La primera, imperante en la segunda enseñanza, dirigida a las futuras clases dirigentes se presenta como una saber “culto”, valioso por sí mismo, ostentoso, ornamental, poco práctico, en fin, un conocimiento propio de las clases ociosas, que presupone el lector culto (un niño “sabio” y una historia “culta”) y que prescinde de los artilugios pedagógicos. La segunda, predominante en la primera enseñanza, haciendo gala de un estilo de socialización más grosero, tiende a reducir la educación histórica al recitado memorístico, valiéndose para ello de la recuperación del diálogo catequístico y la versificación, que configuraron el repertorio mnemotécnico de los primeros libros de texto.

El memorismo es el cuarto rasgo del *código disciplinar*, compartido por la historia “con” y “sin” pedagogía. Es característica que permanece empastada en una enseñanza verbalista y en las rutinas cronoespaciales reglamentadas y asumidas en la vida diaria por el *habitus* profesional de los cuerpos docentes, y en especial por el de los catedráticos de instituto, auténticos fundadores de la historia escolar.

Pues bien, esta tradición social que se exhibe en las características del *código disciplinar*, una vez constituida se prolonga en el tiempo y se consolida desde la Restauración hasta

los años sesenta del siglo XX., momento en que principia a cobrar fuerza un nuevo *modo de educación tecnocrático de masas*. Ello no quiere decir, por supuesto, que en este vasto lapso no acontezcan mutaciones en la educación histórica, ya que la dialéctica entre el cambio y la continuidad es propiedad insoslayable de toda tradición social. Empero, en lo más esencial, persisten los cuatro rasgos mencionados, perduran la distinciones entre las dos historias, aunque es cierto que el juego de distancias y proximidades tiende a tornarse, igual que ocurre respecto a la historiografía, más sutil, y, al final, más borroso. Y ni que decir tiene que el efecto de los regímenes políticos se deja sentir. Desde principios del siglo XX se consolida la presencia legal de la historia en todos los niveles educativos, se constituye una auténtica base profesional de la historiografía hispana y se oyen, con cierta fuerza, las voces que reclaman una profunda transformación de la enseñanza de la historia. Durante el franquismo se acentúan, hasta la caricatura, las dimensiones más retrógradas del *código disciplinar*. No obstante, el *tempo* del cambio no imita las pautas de sucesión de los regímenes políticos, porque los elementos del *código disciplinar* en tanto que componentes de una tradición social, sobreviven, en gran medida, a las variaciones político-institucionales.

En la última etapa de la sociogénesis de la historia escolar, la irrupción *del modo de educación tecnocrático de masas* se acompaña de grandes cambios en la sociedad española y en su sistema educativo, que entra en un periodo de casi permanentes reformas. Ello no dejó de afectar a la historia escolar, que sufrió una cierta crisis de identidad como materia de enseñanza al encontrar la competencia de otras formas de socialización nacionalizante más eficaces y ponerse en entredicho algunas de las funciones educativas que tradicionalmente había poseído. La progresiva adaptación a una educación de masas y la consiguiente *pedagogización* del conocimiento destruyeron parte de las marcas de la enseñanza tradicional de la historia, que ahora pierde su seguro estatuto curricular enfrentándose a algunas opiniones negadoras de su valor educativo (a lo que las comunidades de historiadores respondieron en algunos países movilizándose bajo la consigna de “la historia en peligro”). Al mismo tiempo se afianzan un nuevo tipo de relaciones con el saber historiográfico y se quiebran las habituales señas distintivas de la profesión docente. No insensible al cambio social, los textos visibles de la historia escolar se desprenden de muchos de sus arcaísmos, del nacionalismo españolista y de algunas otras notas de la tradición social heredada.

Durante esta época se asiste a una fase de reformulación del vetusto *código disciplinar*, lo que implica la existencia de cambios y continuidades, según exploremos en unas capas u otras de la educación histórica. Así, los cambios fueron muy rápidos y perceptibles desde los años setenta, en los textos visibles de la educación histórica y entre los grupos de renovación pedagógica, que ahora despegan. En una palabra, las mutaciones se aprecian en lo que llamo la “historia regulada” (nuevos programas y libros de texto) y la “historia soñada” (la que propusieron como ideal innovador los grupos de renovación pedagógica). En cambio la “historia enseñada”, es decir, la práctica real de las artes de Clío en las aulas refleja muchas notas de continuidad. El actual rearme contrarreformista, operado dentro del regreso al conocimiento “oficial” y efectuado con el beneplácito académico, acentúa la continuidad y el disciplinamiento que está a punto de plasmarse en la reordenación del currículo obligatorio.

3.- Los “textos vivos” de la educación histórica. Los catedráticos de geografía e historia de Instituto y el inseguro lugar de la didáctica de las ciencias sociales.

Estas continuidades y permanencias, claro está, no acaecen al margen de los docentes, porque al mismo tiempo que se inventaba la disciplina escolar se inventaba también el *ethos* de una profesión. La definición de cualquier grupo profesional no es producto de un acto constituyente deliberado, es el resultado de una maceración sociohistórica, que va definiendo las reglas propias de un *campo profesional*. Estas reglas, no escritas en su mayor parte, poseen la virtud de la durabilidad: se adhieren al sujeto como *habitus* y organizan la práctica docente como una auténtica tradición, una y otra vez revivida en el comportamiento cotidiano de los profesionales.

En el caso que nos ocupa, los catedráticos de Instituto constituyen la columna vertebral de los profesores de Historia en la educación secundaria durante todo el *modo de educación tradicional-elitista*. El cuerpo de catedráticos de Geografía e Historia de los Institutos de Segunda Enseñanza del siglo XIX se convierte en el primer grupo docente al que se le adjudicó originariamente y de forma especializada la impartición sistemática de ambas materias antes de que en la propia universidad tuvieran un asentamiento docente nítido. Entre 1847 (aparición de la primera relación de catedráticos de Instituto) y 1861 (publicación del primer escalafón oficial) se procede a la fabricación de un cuerpo docente llamado a tener una extensa vida y una perdurable influencia en los usos de la enseñanza de la geografía y la historia.

La formación de este profesorado se sostiene sobre un primordial estado de inconcreción, de fronteras culturales muy borrosas. Su progresiva definición profesional corre paralela a la oficialización y delimitación de los conocimientos históricos y geográficos de los que han de ser portadores y transmisores. Es decir, el catedrático de historia se crea al mismo tiempo que se inventa la historia escolar a través de los planes de estudios y los libros de texto, que no siempre con facilidad, tratan de ceñir los márgenes de una disciplina, que vive, en su cultivo científico, en un estado de inconcreción preprofesional. Finalmente, en este juego de invenciones y recreaciones, el conocimiento histórico queda instituido y configurado; se funda y fija un *código disciplinar* de la historia escolar, que, por lo que hace a la enseñanza media, se dirige hacia la formación de los cuadros burocráticos del Estado burgués y los diferentes segmentos de la burguesía. Y a tal función social, tal saber histórico. En efecto, el saber legítimo, el conocimiento histórico deseable se presenta como un derroche cultural, como ornamento retórico propio de las elites. Así queda esculpido en los libros de texto, en los programas oficiales y en los propios manuscritos que en forma de apuntes o memorias de oposición, donde es posible exhumar las huellas y trazas más duraderas de un dilatado pasado profesional.

Se trata, en efecto, de un cuerpo selecto y exclusivamente masculino hasta 1930 cuando accede Elena Gómez Moreno, la primera catedrática de la disciplina. Entre 1861 y 1963, perviven algunas notas de continuidad de un grupo muy reducido numéricamente que

todavía en el último de los citados años, a comienzos de la transición de un modo de educación a otro, alcanzaba la modesta cifra de 114 miembros con una tasa de feminización de 19,2%.

¿Qué tipo de formación poseían estos docentes? ¿Que lugar ocupaba la didáctica de su disciplina (o lo que en su época pudiera ser un conocimiento equivalente a lo que nosotros hoy conocemos por tal) en su formación? A decir verdad, un lugar prácticamente inexistente, un no lugar. No es extraño que así fuera si alcanzamos a reconocer que, durante todo el *modo de educación tradicional elitista*, los destinatarios de la educación histórica de los centros (los alumnos) y los agentes encargados de su impartición (los profesores) interactúan en un contexto social muy restringido en el que la educación se pone al servicio de la distinción social, como una ocupación digna de "caballeros". En ese mundo es en el que el catedrático decimonónico de historia brilla en el estrecho firmamento de la vida política, social y erudita de provincias.

La carencia de una específica formación histórico-geográfica y, por supuesto, la total inexistencia de algo pudiera asemejarse a alguna preparación para la docencia (si exceptuamos la oposición como forma de acceso), se prolongó durante mucho tiempo. En efecto, durante todo el siglo XIX, los estudios de Filosofía y Letras no aseguraban un conocimiento especializado en las disciplinas histórico-geográficas. Proporcionaban un barniz cultural y literario de orden general, lo que hacía frecuente que se simultanearan con otros de más prestigio y proyección profesional, como solían ser los de Derecho.

Las primigenias carencias profesionales del sistema de formación en sus tres dimensiones (dotación de conocimientos antes de la práctica, procedimiento de acceso y capacitación permanente) se prolongan en la Restauración y atraviesan toda la fase del *modo de educación tradicional-eltista*, aunque se atisba una progresiva pero lenta particularización y especialización histórico-geográfica dentro del magma humanístico de los primeros tiempos. Los estudios universitarios no poseían ninguna relación directa con el oficio de enseñar, aunque ya tempranamente podemos registrar el efímero e interesante empeño de erigir, entre 1850 y 1852, una Escuela Normal de Filosofía, encargada de adiestrar a los futuros profesores de la Facultad de Filosofía (donde había secciones de Ciencias y Letras) y de los institutos de segunda enseñanza.

El fracaso de la Escuela Normal de Filosofía no impidió que posteriormente, entre los sectores profesionales vinculados a la renovación científica y pedagógica, se levantaran voces criticando el estado de la formación inicial, el tortuoso procedimiento de las oposiciones y la inexistencia de actualización permanente. En 1918 José Deleito y Piñuela, ilustre catedrático institucionista de la Universidad de Valencia, pergeñaba un valioso plan de profesionalización de los estudios históricos, que no pasó de la esfera de las ideas, aunque algunas experiencias de capacitación docente vinculadas al Instituto-Escuela y de los tiempos de la Segunda República apuntaron en una dirección más profesionalizada que no llegaría a consolidarse.

De todo ello puede inferirse el no lugar de la didáctica de las ciencias sociales como saber, a pesar de existir ya tempranas voces que claman por la profesionalización docente. Por

otro lado, el propio cultivo del campo de la didáctica de la historia y la geografía no dejaba de ser una rara, exótica y ocasional planta dentro de los nichos institucionales que acogían el conocimiento legítimo, aunque, en ocasiones, no faltó quien, como Rafael Altamira produjera frutos muy sabrosos.

Las últimas décadas han estado profundamente marcadas por las reformas educativas que han pretendido encauzar los cambios consustanciales a la implantación de un *modo de educación tecnocrático de masas*. Las mutaciones inherentes a este proceso han afectado, por supuesto, a la arquitectura corporativa de los profesores de enseñanza media, quebrando, en buena parte, la lógica de funcionamiento y reproducción del *campo profesional*.

Una primera manifestación de las rupturas acaecidas consiste en la quiebra de la hegemonía corporativa del cuerpo de catedráticos, indiscutida a lo largo de todo el *modo de educación tradicional-elitista*. En segundo término, la ruptura de esta tradición más que centenaria coincide con la escolarización de masas a la que sigue la posterior invención e institucionalización de la didáctica de las ciencias sociales como campo de conocimiento. El proceso de fijación institucional en la Universidad ha acaecido en las dos últimas décadas y ha ido sustituyendo y desplazando progresivamente a una indagación didáctica más vinculada a las iniciativas espontáneas y desinstitucionalizadas de los grupos y movimientos de renovación pedagógica. Durante los años ochenta, una vez obtenida la credencial universitaria de área de conocimiento y bajo el impulso de las reformas educativas y los nuevos proyectos universitarios de investigación, se asiste a la emergencia de un campo nuevo que precisa ir cerrando paulatinamente su territorio, poniendo fronteras y levantando ciertas barreras mediante consensos intelectuales y alianzas de poder académico.

En el curso de estos años, la didáctica de las ciencias sociales sufre un proceso de “creación” similar al de la historia escolar a mediados del siglo XIX, porque, como entonces dijera Gil de Zárate, “todo era preciso crearlo”. Para ello se ha precisado la consolidación y expansión de nuevas vías de investigación y la configuración corporativa en forma de *lobby* universitario de una comunidad epistemológica compuesta por más de ciento cincuenta docentes organizados piramidalmente, por lo que se refiere a modalidades de acceso y control, y que manifiesta una acusada concentración geográfica y personal de poder institucional. Las estrategias de expansión, la conquista de nuevos territorios y el cercamiento de los ya existentes son operaciones de mucho y singular calado para la explicación del proceso constituyente del campo profesional de la didáctica de las ciencias sociales.

La invención del *código disciplinar* de la didáctica de las ciencias sociales requiere, pues, imaginar temas, doctrinas y otros componentes científico-escolásticos que justifiquen su existencia a la par que se delimitan los destinatarios de tal saber y se ensanchan los nichos institucionales donde aposentarlo. Forjar esta criatura disciplinar requiere, al decir de sus creadores, “consolidar un hipotético cuerpo teórico” mediante el consenso. Me temo que, a la vista de los resultados, en el itinerario de esta invención., rememorando la sentencia marxiana, se ha pasado de la nada a la más absoluta miseria.

En fin, la disconformidad con las disciplinas que manejamos como profesores, la impugnación de los códigos que rigen nuestro propio ejercicio profesional y la refutación de los discursos didácticos legitimadores, constituyen precondiciones para una didáctica crítica, que no puede sustentarse simplemente sobre un acuerdo científico de la comunidad de funcionarios que trabaja bajo ese rótulo. La didáctica de las ciencias sociales que propongo es una parte del conocimiento social crítico sobre la educación y debe, por tanto, estar alejada del burdo instrumentalismo que suele ser moneda corriente en manuales y otros escritos. El pensamiento dominante da pábulo a la creencia según la cual la "didáctica" consiste en una operación de hacer comprensible y fácilmente visible un conjunto de contenidos académicos ya constituidos y tomados como cuerpos de saber intocables. Mas la historia de las disciplinas escolares nos explica el carácter selectivo y peculiar del conocimiento escolar, y nos sugiere la imposibilidad de reducirlo a las ciencias de referencia.

¿Qué tipo de democracia perseguimos?, ¿qué tipo de conocimiento deseamos? Los usuarios de la educación secundaria, felices y eternamente escolarizados, ¿para qué y qué tipo de historia necesitan saber? Evidentemente, en su mayoría, no precisan ya de la rancia proclama de la Real Academia de la Historia ¿Cuál entonces?

Este tipo de preguntas que se refieren a la función social de la cultura y del conocimiento en una sociedad democrática constituyen la base sobre la que erigir un programa de reprofesionalización de los docentes que conceda un nuevo significado a la didáctica de las ciencias sociales, que busque nuevos lugares donde edificar nuevos sujetos y discursos renovados. Cuando hayamos movilizad al sujeto de esa acción colectiva, la didáctica de las ciencias sociales habrá, por fin, encontrado su lugar y a su autor. En eso andamos en Fedicaria.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

La limitación en extensión del texto me ha inducido a suprimir las citas de tipo académico y las correspondientes notas bibliográficas. No obstante, el lector o lectora, ya habrá intuido cuáles son las fuentes de mi pensamiento. Parte de lo que se dice en esta conferencia lo he expuesto más amplia y documentadamente en mis libros (*Sociogénesis de una disciplina escolar...*, y *Clío en las aulas...*). En general, el flujo de ideas que discurre por mi trabajo es tributario de dos caudalosas fuentes: la sociología crítica y la historia social del *curriculum*, y, por supuesto, de otras tradiciones intelectuales que sería prolijo citar aquí. Difícil, pues resulta, seleccionar las deudas más urgentes. Me limitaré a indicar unos pocos libros a modo de invitación a la lectura.

Por lo que hace a la sociología crítica y muy especialmente por lo que se refiere a los conceptos de *campo*, *habitus* y otros de su autor, cabe recomendar un texto de Pierre Bourdieu: *Cuestiones de sociología*, Istmo, Madrid, 2000, que recoge una muy interesante recopilación de artículos y entrevistas, originalmente publicados en francés en 1984. Su formato, estilo y variedad permite una fácil aproximación divulgativa a la obra de un teórico social imprescindible

En cuanto a la historia social de las disciplinas escolares, en la que se inscribe mi trabajo sobre *el código disciplinar* de la historia, resulta especialmente aconsejable, como primera introducción, consultar los trabajos de Ivor F. Goodson, André Chervel y otros que se reúnen en el número monográfico de *Revista de Educación*, nº 295 (1991), dedicado a la historia del *currículum*. Esta primera aproximación se puede complementar con la lectura del libro de Ivor F. Goodson: *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares-Corredor, 1995, en el que se explican los marcos teóricos de este tipo de historia y el uso que de los mismo se efectúa para el estudio de varias asignaturas escolares. Existen algunos paralelismos entre mi trabajo y el realizado, para el caso francés, por Evelyne Hery: *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Presses Universitaires de Rennes, 1999.

Por último, recomiendo vivamente dos reediciones de textos del pasado que poseen, como los clásicos, la rara virtud de no haber envejecido. Me refiero a la reflexión, todavía no superada, de Rafael Altamira: *La enseñanza de la historia*, Akal, Madrid, 1997 (edic., original de 1895), y la aún más reciente de José Deleito y Piñuela: “La enseñanza de la historia en España, y su reforma posible”, discurso inaugural de 1918, que selecciona Pedro Ruiz Torres (Ed.): *Discursos sobre la historia. Lecciones de apertura de curso en la Universidad de Valencia (1870-1937)*, Publicaciones de la Universitat de València, 2000. Ambos constituyen fuentes imprescindibles para el conocimiento de la enseñanza de la historia en el pasado y, además, contienen sustanciosas y útiles sugerencias para el presente.