

**RESEÑAS A PROPÓSITO DE LA TESIS DE JUAN
MAINER (2007) Y DE LOS DOS LIBROS (2009a y 2009b)
RESULTANTES DE LA MISMA**

ÍNDICE

Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970), por Raimundo Cuesta	3
RESEÑA, por Alberto Luis Gómez	7
SOCIOGÉNESIS DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (1900-1970), por Rafael Valls	18
¿EXPERTOS VERSUS DOCENTES?, por Francisco F. García	23
LA FORJA DE UN CAMPO PROFESIONAL, por Julio Mateos	25

Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970), por Raimundo Cuesta ¹

Autor: Juan Mainer Baqué

Directores: Antonio Viñao y Raimundo Cuesta

Lugar: Universidad de Zaragoza

Fecha: 9 de junio de 2007

-Coordenadas críticas

A menudo las investigaciones de doctorado, sometidas e impelidas por la estrecha y rígida lógica de la racionalidad burocrática, se vacían de las motivaciones del autor y muestran la apariencia de no estar contaminadas por los sesgos que toda indagación social comporta, de tal suerte que las relaciones y operaciones inherentes al sujeto que objetiva y al objeto que es objetivado se tornan opacas, se diría que se ocultan bajo el pudoroso velo de la objetividad científica.

Pero la realidad posee una existencia doble: en las cosas y en la mente. De donde se infiere que la reflexividad es requisito para el acceso al conocimiento del mundo social, porque, en cierto modo, conocer es conocernos en tanto que lo social nos constituye y lo constituimos con nuestra práctica racional. La tesis doctoral de Juan Mainer encierra un maduro ejercicio de socioanálisis reflexivo aplicado a la historia de la procedencia y surgimiento de un campo profesional: el de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Para conseguir tal fin, nunca ha olvidado las reglas básicas del buen historiador genealogista, que combina el pensamiento de las poderosas cumbres con la labor oscura y callada de los bajos fondos, porque “la genealogía es gris, meticulosa y pacientemente documental”² y “la investigación sin teoría está ciega y la teoría sin investigación está vacía”³.

Ahora bien, esta genealogía del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales se verifica, a un tiempo, desde dentro y desde fuera del mismo. En efecto, su autor, catedrático de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el IES Ramón y Cajal de Huesca, es un reputado estudioso de la didáctica e inquieto participante en grupos y espacios dedicados a la innovación pedagógica (estuvo en la fundación del Grupo Insula Barataria y de la Federación Icaria), y acredita una dilatada trayectoria de intervenciones públicas sobre temas educativos. Pero el contexto de formulación de esta tesis no deja de ser muy original, si la comparamos con otras obras de su especie. Registrada en el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Zaragoza, su dirección ha sido bicéfala (Antonio Viñao, catedrático de historia de la educación de la Universidad de Murcia, y yo mismo, profesor de Instituto), y el tribunal que la juzgó exhibía una morfología multidisciplinar (contemporaneístas, historiadores de la educación y didactas). Pero además, como el propio autor reconoce en su introducción, este trabajo de doctorado se inscribe en un

¹ Artículo-reseña publicado en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 7, 2008, pp. 151-153.

² M. Foucault: *Nietzsche, la genealogía y la historia*, Pre-textos, Valencia, 2004, p. 11.

³ P. Bourdieu y L. Wacquant: *Una invitación a la sociología reflexiva*, Siglo XXI, Madrid, p. 232.

programa intelectual colectivo poco común: el Proyecto Nebraska dentro de Fedicaria⁴. En él se trata de concertar el afán por el conocimiento riguroso con un horizonte emancipatorio, que bebe en diversas tradiciones, especialmente en el método genealógico foucaultiano, en la perspectiva genética de Bourdieu y en la sociología e historia social de raigambre marxista. En el caso que nos ocupa, el bourdieano concepto de *campo*, aplicado a la profesión docente, hace las veces de matriz y palanca heurística del conjunto de la pesquisa.

Así pues, el profesor Mainer indaga la sociogénesis de un campo profesional hoy precariamente existente (el de la Didáctica de las Ciencias Sociales), profundizando en las relaciones de saber-poder instituidas a través de los textos, contextos y agentes que, entre 1900 y 1970, le dotaron de vida y significado. Y, claro, ya supondrá el lector o lectora que el equipamiento crítico no acepta el relato épico de una conquista, sino la narración documentada y sin tapujos de cómo se configura y actúa una fracción del mundo de los intelectuales en tanto que ejecutores y actores de una forma dominada de dominación.

-Estructura del contenido

La tesis comprende una introducción, donde se procede a una autojustificación del conjunto de la investigación, tres grandes partes subdivididas en siete capítulos y unas conclusiones a modo de recapitulación. El texto se acompaña de un segundo volumen que contiene un extenso anexo documental y bibliográfico

En el apartado que hace de umbral, Juan Mainer nos proporciona la cartografía de preocupaciones personales y orientaciones teóricas que han dirigido su exploración, mostrando, en adecuado tributo al ejercicio de reflexividad, el interés que ha guiado su pluma y las ideas que han contribuido a crear el objeto a partir de una problematización de lo que en la actualidad significa el campo profesional estudiado. Como buen genealogista, el cuestionamiento del presente comparece como premisa de la mirada histórica.

Esa mirada se desenvuelve en dos tramos temporales (1900-1939, y 1939-1970) que recorren la larga transición entre el modo de educación tradicional-elitista y el modo de educación tecnocrático de masas. Temáticamente, el discurso se divide en tres grandes facetas. En la primera de ellas (*La invención de una tradición discursiva, 1900-1939*), desarrolla, en un par de capítulos, el proceso, el contenido y los lugares de gestación de las voces, textos y contextos institucionales donde por vez primera se encarna una todavía confusa y borrosa criatura. Al respecto, resulta admirable el fino análisis de los primeros laboratorios y nichos institucionales (Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, Centro de Estudios Históricos, Instituto-Escuela y Junta de Ampliación de

⁴ Fedicaria se fundó en 1995 y, dentro de esa federación, el Proyecto Nebraska nació en 2001. Para ver sus planteamientos, véase R. Cuesta y otros: “¿Por qué y para qué el Proyecto Nebraska? Autoanálisis de itinerario intelectual y afectivo”, 2007, en

Un avance de la tesis de nuestro autor en J. Mainer y J. Mateos: “Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la didáctica de las Ciencias Sociales”, *Revista de Educación*, número extraordinario 2007, pp. 191-214. La tesis de Juan Mainer es complementaria de la de Julio Mateos (*La construcción del código pedagógico del entorno*), que probablemente esté presentada en la Universidad de Salamanca cuando vea la luz este número de *Enseñanza de las Ciencias Sociales*.

Estudios), donde se instalan, reciben y trasmutan las sustancias pedagógicas, propias y foráneas sobre las que los agentes del campo (catedráticos, normalistas, inspectores y maestros) edificarán los primeros discursos performativos sobre la metodología de la enseñanza de las Ciencias Sociales. La sistemática y minuciosa recopilación y observación de esos textos permite al profesor Mainer realizar una valiosa tipología de esta variopinta gama de artefactos culturales (que abarca desde obras de fundamentación teórica general hasta libros de texto), y cuya sola realización ya habría concedido grandes méritos a esta tesis. En fin, más allá de las coincidencias o discrepancias de cada cual con el aparato interpretativo del autor, su ingente obra de localización y catalogación de esta paleohistoria doctrinal de la didáctica, es esfuerzo que debe ser elogiado.

En la segunda de las partes (*Embriología del campo académico-profesional, 1900-1939*), se abordan, en otros dos capítulos, las peculiaridades de las tramas de un campo docente que no llega a encontrar un modelo explícito de profesionalización hasta el advenimiento de la II República (Plan Profesional de 1931; creación de las Secciones de Pedagogía; ensayo de nuevas formas de acceso y formación permanente...). Entonces, al decir del autor, se constituye un modelo tecnoburocrático (en la acepción y sentido que M. Weber otorga a la legitimación y racionalidad burocráticas), que, en cierto modo, vendría a ser un conato del modelo que finalmente, tras el fallido intento reformista republicano, en las postrimerías del franquismo se impondrá con el triunfo del modo de educación tecnocrático de masas. La riqueza documental de esta sección en nada desmerece a la anterior (son sin duda las dos partes de más voluminosa y rica aportación empírica de la tesis), y su culminación en una suerte de *Who es who?* en el campo de la didáctica a la altura de 1939 representa una excelente contribución de biografías profesionales sin precedentes comparables en la historia de la educación española.

Una vez averiguado el tortuoso discurrir de textos, contextos y agentes del campo profesional en su fase embriológica, la tesis, en su parte tercera (*La etapa preconstituyente del campo profesional*), se modifica el tramo temporal (ahora 1939-1970) y se entrega a la difícil tarea de mostrar los cambios y continuidades habidos en una etapa caracterizada por la pervivencia del régimen político franquista, pero también por grandes mutaciones estructurales que, en los años sesenta, irán transformando la lógica de muchos campos del espacio social, y muy especialmente el de la educación, que se deslizó ostensiblemente hacia el reclutamiento de masas y el imperio de la razón tecnocrática. Es esta parte, si se quiere, más ensayística y probablemente más polémica, aunque las afirmaciones de su autor se sustentan casi siempre en bases documentales sólidas. Tras describir la reconstrucción de la Pedagogía en la postguerra (CSIC, Instituto San José de Calasanz, Secciones de Pedagogía, programas, cátedras, etc.), Juan Mainer dibuja una tesis muy sugerente sobre el proceso de reinención discursiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales durante el franquismo. Y así, una vez cuestionada la idea de considerar al franquismo como una pura y simple ruptura con toda la tradición anterior, busca, coincidiendo en ello con una cierta renovación interpretativa en la historiografía de la cultura española, argumentos, textos, contextos y personajes mediante los que es posible atisbar los nexos que abonan la complicidad implícita o explícita de la pedagogía y didáctica del franquismo (cuya originalidad resulta casi nula) con la previa tradición liberal y republicana. El tenue hilo de continuidad se estudia en profundidad en la obra y biografía de Adolfo Maíllo cuya trayectoria es paradigmática de continuidades y cambios. Con todo ello Juan Mainer viene a reforzar la idea de que

las mutaciones culturales y educativas superan el estrecho marco de la evolución de los regímenes políticos y se insertan y comprenden mejor contemplándolos desde una atalaya más alta y duradera como la de los modos de educación, categoría que ya es patrimonio común del el *Proyecto Nebraska*.

-Conclusiones

La tesis termina exponiendo las condiciones de necesidad (expansión escolar, pedagogización del conocimiento científico), que hicieron factible una reutilización parcial y reinención mitigada (la didáctica de las Ciencias Sociales eso ha sido siempre) del modelo de profesionalización tecnoburocrático ensayado en la II República. El trabajo del profesor Mainer, aunque queda a las puertas del proceso constituyente del actual campo de la didáctica, sugiere más de una idea sobre los perjuicios y peligros vigentes, a saber: la reactualización acrítica de los viejos sueños de la razón pedagógica y la erección de nuevas fronteras para salvar mezquinas posiciones de poder-saber.

Finalmente, en las conclusiones, se esboza una recapitulación de aportaciones y proyectos, entre ellos una futura historia de la profesión docente (*Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina*), de la que esta tesis es un primer paso.

Por mi parte, para concluir, resumo el valor de la tesis en cuatro méritos:

- Es una aportación teórica y empírica de primera categoría para el mejor conocimiento de la cultura pedagógica de España entre 1900-1970.
- Es un ensayo afortunado de utilización de un instrumental teórico que, superando las formas tradiciones de la historia educativa, permite poner a prueba el potencial heurístico del concepto de campo profesional (y sus relaciones de continuidad y cambio con otros campos) aplicado a un caso específico.
- Es una demostración práctica de cómo, aquí y ahora, se pueden elaborar plataformas de trabajo colectivo que, respetando las reglas de exigencia de los poderes académicos, sean capaces de hacer circular pensamiento crítico sin cortapisas.
- Es una advertencia, a través del caso estudiado, de las reglas, ensoñaciones y fronteras de los campos profesionales y de la cómplice función de los intelectuales dentro del ejercicio de la dominación mediante la violencia simbólica.

En fin, si estas razones no fueran suficientes para invitar al lector o lectora a sumergirse en su lectura (o en el de las publicaciones a que dará lugar), quizás convendría añadir que esta tesis no sólo brilla por su filo crítico, sino también por la luz y vitalidad de su prosa.

RESEÑA, por Alberto Luis Gómez

Índice de Biblio 3W

Biblio 3W

REVISTA BIBLIOGRÁFICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

(Serie documental de Geo Crítica)

Universidad de Barcelona

ISSN: 1138-9796.

Depósito Legal: B. 21.742-98

Vol. XII, nº 737, 20 de julio de 2007

MAINER BAQUÉ, J. Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970). Tesis Doctoral dirigida por los Drs. Raimundo Cuesta Fernández y Antonio Viñao Frago. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, marzo de 2007, 867 p.

Alberto Luis Gómez

Universidad de Cantabria

Palabras clave: Genealogía, campos disciplinares, didáctica de las ciencias sociales

Key words: Genealogy, discipline fields, social sciences didactics

Tras un largo período de elaboración, Juan Mainer Baqué defendió el pasado nueve de junio su tesis doctoral ante un Tribunal presidido por Carlos Forcadell y del que formaron también parte los doctores I. Peiró (Universidad de Zaragoza, Secretario), A. Luis (Universidad de Cantabria, Vocal 1º), A. Escolano (Universidad de Valladolid, Vocal 2º) y M. A. Pereyra-García Castro (Universidad de Granada, Vocal 3º). La investigación fue dirigida por dos prestigiosos especialistas: Raimundo Cuesta Fernández, Catedrático de Geografía e Historia en el Instituto salmantino Fray Luis de León, y Antonio Viñao Frago, Catedrático de Historia de la Educación en la Universidad de Murcia.

Como es habitual en estos casos, el acto académico realizado en la Sala de Juntas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza se estructuró en tres bloques: intervención del doctorando, comentarios de los miembros del Tribunal, respuesta del autor del estudio sometido a examen e intervenciones de los dos directores de la investigación.

En una apretada síntesis Juan Mainer inició su turno apuntando cómo había logrado finalizar su labor gracias a la inestimable ayuda de sus dos directores; al Departamento de Historia Moderna y Contemporánea le agradeció el que hubiera acogido en su seno la realización de la tesis doctoral. Lógicamente, si bien convertido ya en cariñoso afecto, las muestras de agradecimiento se extendieron a los asistentes: amigos y compañeros – especialmente, a los miembros del Proyecto Nebraska, en cuyo seno se ha gestado la investigación que nos ocupa–, por un lado; y, sobre todo, a los familiares más cercanos cuyo soporte, tal y como puede verse en la dedicatoria, ha sido del todo fundamental para que el doctorando, Catedrático de Geografía e Historia en el Instituto oscense Ramón y Cajal, culminase en formato académico este ambicioso trabajo.

Seguidamente señaló a los oyentes los orígenes del estudio así como las razones que despertaron su preocupación por el objeto de la investigación.

Respecto a lo primero, un antiguo interés intelectual y ético: indagar en la sociogénesis de una profesión reciente, estrechamente ligada a la propia, con no más de 20 años de “antigüedad” pero de creciente influencia y ante todo visibilidad social en el marco de una sociedad crecientemente escolarizada; más recientemente, el trabajo es deudor de la investigación que Raimundo Cuesta, también como tesis doctoral, El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en la España contemporánea (siglos XVIII-XX), presentó justamente hace una década y se ha construido a partir de la mirada de un historiador que no oculta su predilección por las fuentes en las que se nutre su pensamiento: la concepción marxista de la historia; el método genealógico foucaultiano y la tradición sociológica weberiana, sobre todo en la línea desarrollada por P. Bourdieu y C. Lerena.

La mutación de esa antigua y difusa preocupación en objeto de su tesis doctoral fue explicada recurriendo a tres razones:

a) Sencilla y honestamente, el tema le interesaba –interesa y seduce todavía– porque J. Mainer es “profesor”, si bien de una clase especial: un docente que sospecha, racionalmente, de su trabajo, de la materia prima que enseña y de la institución que le da cobijo. Justamente por ello se muestra contrario a admitir como “natural” la existencia de una profesión, la del didacta, que fundamenta su labor en “enseñar a otros a enseñar con método”. Evidentemente, y a modo de idea-fuerza, de lo dicho se desprende que, para el doctorando, el objeto es siempre el producto de la actividad objetivadora del sujeto.

b) El contraste entre la antigüedad de los discursos didácticos o metodológicos y su reciente reconocimiento e institucionalización, en 1984, como área de conocimiento universitaria. Del estudio de la genealogía de esa tradición discursiva que, como ya mostró R. Cuesta, hunde sus raíces más directas en J. A. Comenio y en la Ratio Studiorum jesuítica, pero que se encuentra plenamente desarrollada ya al filo de 1936, se derivan algunas sugerentes preguntas: ¿Cómo explicar el retraso?, la guerra civil y la depuración de docentes, ¿lo explica todo?, ¿qué hubo de ocurrir para que esa tradición discursiva encontrada acomodado en el organigrama de las ciencias destinadas a gobernar racionalmente el sistema educativo?

c) En relación con el motivo anterior se abría para Juan Mainer un abanico de cuestiones con una gran fuerza de atracción: ¿qué fue de aquellos normalistas, inspectores, maestros, directores de graduadas, catedráticos de instituto, etc. que escribían, entendían y producían la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) hacia 1936?, ¿cómo y por qué se apagó su estrella? Es verdad que la depuración operada por los franquistas a partir de 1937 explica muchas cosas pero, como bien resaltó el doctorando, no todo ya que sin depuración, guerra civil y franquismo hubiera pasado lo mismo solo que mucho antes. Sin el concurso de aquellos acontecimientos, el campo profesional de la DCS se habría configurado sobre los mismos moldes y arquitectura interna, sobre la misma racionalidad subyacente. Así había quedado anunciado a partir de las reformas del primer bienio republicano que dieron cuerpo a lo que el doctorando denominó Modelo técnico-burocrático de formación y profesionalización docente, auténtica espectacularización del triunfo de la racionalidad técnico-burocrática que

anida tras la constitución del campo profesional analizada en su investigación. Este “triumfo”, que no es el fruto de ninguna ley histórica inmarcesible, supuso sin duda una profunda redistribución de los roles desempeñados por los cuerpos docentes y la apertura de a veces traumáticos procesos de desprofesionalización y proletarización docente.

Tras estas consideraciones J. Mainer remató este apartado reproduciendo sinópticamente el objeto de su investigación en una tabla en la que se apreciaba con nitidez el punto de partida —el de un saber de perfiles difusos sin objeto ni sujeto claramente reconocibles— y el punto de llegada —la consolidación de un saber-poder en la academia universitaria— que queda patrimonializado en manos de un nuevo campo profesional. Justamente, según la opinión del doctorando, la sustancia e interés de la investigación que se presentaba se encontraba en el salto de uno a otro extremo, entre ambos límites.

Tras estas sustanciosas y polémicas ideas, J. Mainer indicó a continuación un par de aspectos básicos de los resultados que había obtenido con tanto esfuerzo. Utilizando una transparencia mostró a los asistentes las fases en las que había dividido el proceso formativo y constitutivo del campo profesional de la DCS. Sobre todo, se extendió en dos cuestiones fundamentales:

a) El marco cronológico de su trabajo, justificando la razón de comenzar alrededor del año 1900 —momento en el cual, al calor del regeneracionismo, se producen las condiciones indispensables para el despliegue de la tradición discursiva que ha analizado (reformas educativas, creación de la Escuela de Estudios Superior del Magisterio, Junta para Ampliación de Estudios (JAE), etc.)—, y de concluirlo, provisionalmente, hacia 1970 —promulgación de la Ley General de Educación, triunfo de la escolarización de masas y pleno desarrollo de la mentada racionalidad técnico-burocrática en nuestro sistema educativo—.

b) Un rápido repaso al contenido de los capítulos segundo, tercero y cuarto de la tesis, dedicados respectivamente, a la consolidación de la tradición discursiva y a la etapa embriológica o preformativa del campo entre 1900 y 1939 (capítulos 2 y 3) y del complejo proceso de reinención discursiva y de remozamiento del modelo de profesionalización docente, tras la guerra civil y el triunfo de Franco, entre 1939 y 1970 (capítulo 4). En ambas fases se analizaron con cierto detalle las circunstancias sociales y políticas que desencadenaron sendas aceleraciones del proceso constitutivo del campo: la primera alrededor de la coyuntura republicana (1931-1939); la segunda hacia los años 60-70 de la pasada centuria.

En la última parte de su intervención Juan Mainer se ocupó de resaltar los logros y las aportaciones más significativas de su tesis doctoral.

Entre los primeros destacó el haber conseguido dar amplia cuenta de lo que su título —descriptivo en el volumen que recibimos, pero más acotado al inicio de su intervención— anuncia: explicar la gestación y elementos constitutivos de un discurso y sus sucesivas reinenciones; explicar la tardía y tortuosa constitución de un campo profesional. Además, y muy justamente, incluyó en su haber el amplísimo manejo de fuentes diversas y la —en su opinión— razonable correlación existente entre el marco teórico utilizado y las evidencias empíricas usadas para apoyar las tesis defendidas. Las fuentes

fueron numerosas y variadas: algunas ya exploradas por otros estudiosos, otras entera o parcialmente originales e inéditas (expedientes personales, escalafones, memorias de pensionados por la JAE, de oposiciones, Boletines de Educación de las inspecciones provinciales, consulta sistemática de algunas publicaciones profesionales como la Revista de Escuelas Normales, Avante, Atenas, Estudios Pedagógicos, Consigna, Enseñanzas Medias, archivos personales como el de Adolfo Maíllo y un largo etcétera. De la prolífica relación establecida entre fuentes y marco teórico el doctorando creyó oportuno indicar al Tribunal que había sido capaz de derivar un modelo de analítico-interpretativo, perfeccionable, para escudriñar en el futuro la aparición de campos profesionales relacionados con otras didácticas especiales o con la pedagogía en términos generales.

Pasando ya al tema de las aportaciones, nos fueron presentadas como más significativas las siguientes:

a) La luz arrojada sobre la destacada importancia de ciertos cuerpos docentes, especialmente los profesores de escuelas normales e inspectores de primera y segunda enseñanza, antes y después de la guerra civil. En uno de los apartados del capítulo tercero, “Quién es quién en el campo de la DCS hacia 1936: nombres, corporaciones e ideas para tejer una urdimbre”, el autor enfatizó en el notable esfuerzo realizado por reconstruir las biografías socio-profesionales de un centenar largo de protagonistas de la llamada edad de oro de la pedagogía española; algunos desconocidos, olvidados, fronterizos o incómodos para la memoria oficial.

b) Importante reconsideración acerca de la sociogénesis del gremio de la pedagogía hispana antes y, sobre todo, después de la guerra civil. Particularmente original y valiosa le parecieron sus tesis sobre la idea de la reconstrucción y remozamiento de este gremio y de sus instituciones (Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Secciones de Pedagogía) tras el triunfo franquista y a partir de las cenizas depuradas de la arquitectura heredada de la segunda república.

c) Aportación asimismo de luz y evidencias empíricas suficientes para explicar la deriva autoritaria, nacionalista y, finalmente, filofascista, de buena parte del pensamiento pedagógico español de los años 20 y 30..., pero –aspecto éste no baladí– sin que ello suponga una radical ruptura con la tradición liberal a partir de 1939. Al hilo de este asunto resumió cómo en la investigación se había ensayado una interpretación original de la reinención de la DCS en el franquismo en diálogo permanente, a menudo nada claro, con la tradición anterior y sus protagonistas.

d) Por último, se mencionó el valor que se ha concedido en la investigación al estudio de las actividades de formación y perfeccionamiento del profesorado a lo largo de todo el periodo estudiado. Ello se ha debido no tanto a las fuentes utilizadas, en absoluto exhaustivas, como al haberlas interpretado en clave de espacios de socialización docente inducidas por diferentes instancias estatales mediadoras entre la cultura académico-burocrática y la cultura práctica o empírica de los docentes.

Después de finalizar su labor el doctorando iniciaron sus intervenciones los miembros del Tribunal, empezando por su Secretario –I. Peiró– quien señaló la satisfacción que le había producido la lectura de un excelente trabajo que, además, estaba escrito con un estilo muy personal con abundantes juicios de valor. Esta investigación le interesaba

mucho por dos razones: su conexión con la Historia de la Historiografía, una importante línea en el Departamento del que forma parte, que ha originado estudios de interés – escritos de modo individual o en conexión con G. Pasamar– que conectan con la preocupación básica de Juan Mainer; además, si bien a otro nivel, I. Peiró no podía olvidar sus nueve años de actividad como profesor de Instituto. El texto que se le había entregado –siguió diciendo– tenía muchos elementos originales y distintivos que encajaban en una Facultad en la que había desarrollado su labor un maestro muy preocupado por estos asuntos: J. J. Carreras. En la gruesa tesis se utilizaba un buen aparato conceptual y un rico vocabulario con términos como el de “transición larga”, etc. Resumiendo: la abundantísima y original información con la que se ha tejido el discurso del estudio mostraba sin ninguna duda la gran formación de J. Mainer.

Lógicamente, y junto a esta valoración muy positiva, I. Peiró hizo al redactor de la investigación algunas observaciones de detalle: ¿por qué concedía tanta importancia – como uno de los padres fundadores– a R. Altamira y tan escasa, por ejemplo, a E. Ibarra, cuando, en su opinión, el primero fue el producto de un estado de opinión y la labor que realizó la había hecho con anterioridad, entre otros, A. Posada?; ¿por qué no había estudiado el doctorando la tarea desarrollada por la Asociación para el Progreso de la Ciencia? Junto a ello, y además de recomendarle la utilización del término “colegio invisible”, I. Peiró puso de relieve que, al menos en el siglo XIX y los inicios de la pasada centuria, la distancia entre los catedráticos de universidad y los de instituto era muy escasa; la diferenciación cualitativa de sus respectivas imágenes es algo que se construyó socialmente bastante después. Junto a estas cuestiones el profesor de la Universidad de Zaragoza planteó al doctorando otras preguntas sobre las fuentes usadas en la tesis doctoral: respecto a las microfichas de la JAE indicó que eran incompletas, que parte de ellas cuelgan ya en la red y que, para contrastar mejor su información, deberían haberse manejado las Actas de la Comisión Ejecutiva y las de la Comisión Permanente. En relación con la bibliografía empleada le costaba entender que no se hubiesen utilizado algunos manuales relevantes. Finalmente, I. Peiró se detuvo en el tema de las continuidades y discontinuidades y en el –en su opinión– falso problema del liberalismo en el franquismo del que se había ocupado el doctorando en los dos primeros apartados del capítulo cuarto. Si bien es cierto que, como puede verse en el cuadro incluido en la página 338, el 51% de los agentes mediadores que desarrollaban su labor antes de la sublevación militar estaban en activo en 1947 –59 de los 116 profesores de Escuelas Normales, Inspectores de primera enseñanza, Catedráticos de Instituto y de Universidad, maestros y directores de Grupos Escolares–, no lo es menos que el 49% desapareció de muy diversos –y en algunos casos brutales– modos; con lo que, para I. Peiró, no solamente hubo corte sino que, además, el mismo fue muy relevante tanto desde el punto de vista estrictamente español como si se analizan comparativamente estas cifras con lo acontecido en otros países europeos.

Después del Secretario le tocó el turno a A. Luis. En un primer momento de su intervención, el profesor de la Universidad de Cantabria mencionó las particularidades de un doctorando que, ya al inicio de su tesis doctoral, hace explícita su escasa predisposición para realizarla siguiendo las clásicas pautas académicas. A continuación, refiriéndose a la estructura interna –brevísima introducción, tres grandes capítulos y escuetas conclusiones– señaló el gigantesco esfuerzo hecho por J. Mainer para culminar una investigación de casi novecientas páginas y con 812 notas de enorme interés; por si todo ello fuera poco, la información suministrada en los anexos era igualmente de gran riqueza. Tras ello apuntó el contenido básico de los tres capítulos centrales.

El segundo, en el que –entendida como hecho cultural– se analizó la genealogía de la tradición discursiva respecto a la DCS, era excelente y la mirada crítica del doctorando se había dirigido hacia diferentes agencias de producción discursiva: desde el Museo Pedagógico Nacional hasta la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, pasando por la Cátedra de Pedagogía Superior, la JAE y otras instituciones que no podemos citar aquí. Sus casi trescientas páginas y 326 notas ponen de relieve la trascendencia del capítulo tercero dedicado al análisis de la configuración de un campo profesional –el de los DCS– entendido como saber/poder y construido lentamente gracias a la labor de más de un centenar de mediadores (entre los que, muy acertadamente, se incluyeron varias revistas profesionales –como, por ejemplo, Atenas, la Revista de Pedagogía– cuya labor es analizada con agudeza).

Lógicamente, y al hilo de este asunto, la mirada de J. Mainer también se dirigió hacia el papel del Estado en la configuración de nuevas identidades profesionales poniendo en marcha iniciativas –Boletines, Centros de Colaboración, Semanas Pedagógicas, Cursillos ...– orientadas hacia la actualización pedagógica del magisterio; tarea en la que, como es sabido y aquí se detalla cuidadosamente, desempeñó un gran papel la nueva Inspección educativa y su labor impulsora de los Planes de trabajo provinciales. La preocupación de Juan Mainer por identificar a los creadores de la tradición discursiva que le ocupa le llevó a elaborar en el tercer epígrafe del capítulo que comentamos variadísimas y sugeridoras semblanzas de profesionales significativos en diferentes cuerpos docentes. Finalmente –dejando al margen las conclusiones– el capítulo cuarto presta atención a la etapa preconstituyente del campo académico-profesional de la DCS entre 1939 y 1970, un amplio período de transición entre los dos modos básicos de educación que es subdividido en una fase larga (entre 1900 y 1959) y en otra corta (1960-1970). El discurso global del doctorando se divide en cuatro epígrafes dedicados a poner de relieve lo siguiente: la dialéctica cambio-continuidad durante el primer franquismo en el marco de la primera fase que acabamos de citar; el análisis de las conexiones existentes entre la renovación del “modelo técnico-burocrático de profesionalización docente” (ya esbozado discursivamente a otro nivel entre 1931 y 1936) y la reinención de la DCS. Este asunto es abordado con mayor detalle en los dos siguientes apartados: en el tercero, sobre todo a nivel del discurso, entre 1939 y 1970; y, en el cuarto, ya desde 1960 a 1970, prestándose atención a la efervescencia existente dentro del campo profesional de la DCS a lo largo de la transición corta entre los dos modos de educación: el “tradicional y elitista” y “el tecnocrático de masas”.

Pasando ya a las cuestiones que le había suscitado la lectura de esta investigación, A. Luis desatacó la sorpresa que le había producido el título de un trabajo en el que no se especificaba –tal y como se hizo luego en la defensa– lo realmente importante, a saber, que el caso se presentaba como “una contribución a la producción de la cultura en la España del siglo XX”. Y es que en la tesis doctoral que se juzgaba el marco conceptual, la periodización y hasta buena parte del estilo y del irreverente tono crítico con el que está escrita son absolutamente deudores no tanto de la tesis doctoral presentada por Raimundo Cuesta en Salamanca hace ya algo más de diez años como del programa nebraskiano que, tomando como punto de partida –eso sí– ideas contenidas en el texto salmantino, ha sido expuesto sistemáticamente en el libro Felices y escolarizados, publicado por Octaedro hace un par de años. La complaciente aceptación del enfoque usado en esta obra y su traslación directa al estudio del objeto de esta investigación ha

originado una gigantesca descompensación a la hora de resaltar las dos –dialécticamente conectadas– dimensiones de un saber que siempre es visto desde la faceta de un constreñidor poder cuya lógica interna deja prácticamente sin capacidad de maniobra a unos sujetos que se afanan por cambiar la situación en la que se encuentran. Sin ser conscientes al parecer de que, como puede verse en las páginas dedicadas a la formación permanente del profesorado en el capítulo tercero de la tesis doctoral, justamente cuanto más creen estar habilitando a los docentes para actuar de diferentes maneras es cuando más colaboran en la creación de nuevos discursos reproductores y, ya en la escuela, de cuerpos dóciles: es decir, cuanto mejor, peor. Al ser una pieza en el rompecabezas del programa citado, A. Luis expuso que la periodización usada en este tesis tiene mucho más que ver con la lógica del conjunto del proyecto nebraskiano que con la de la explicación del problema elegido. Y es que, siempre en su opinión, un atinado entendimiento del mismo habría exigido la presencia de un primer capítulo analizando la protohistoria del objeto de análisis desde el primer tercio del siglo XIX hasta 1900 –algo que no se ha realizado seguramente porque, como se señala indirectamente en varias ocasiones, lo está haciendo Julio Mateos en otro trabajo del puzzle salmantino– y el corte final al acabar la Guerra Civil o en los primeros años de la década de los cuarenta: no solamente porque hay muy diversas y buenas razones que permiten hacerlo sino, además, porque –y de ello es bien consciente Juan Mainer– en ese segundo bloque de su trabajo se ha procedido de una manera muy distinta y mucho menos original que en el primero (capítulos segundo y tercero). Finalmente, este miembro del Tribunal y compañero de fatigas del doctorando desde hace ya un cierto tiempo, apuntó cómo las paradojas de esta buena tesis –cuya realización debe entenderse, según explica el doctorando al final de sus conclusiones, dentro de un conjunto más amplio de “pequeños actos de rebeldía”– podrían comprenderse mejor analizando la intrahistoria del programa nebraskiano gestado por varios amigos hace varios años. Poco a poco, convertidos ya en grupo, han comenzado a participar en las batallas –también en las académicas– con la legítima voluntad de convertirse en una tribu con algunos rasgos similares a los de las que se citan al final de las páginas introductorias del capítulo cuarto. Esta clara intención de darse nombre, territorio, practicar ciertos rituales, ir a la guerra y hasta de usar una jerga propia para mostrar al mundo su especificidad y enorme valía se hace ahora en esta primera fase con ardor juvenil y una mirada muy crítica hacia los demás, pero prestando escasa atención a ciertas debilidades de un discurso que parece estar internamente blindado frente a cualquier reparo externo.

El profesor M. A. Pereyra inició su intervención señalando con cierta pena que un trabajo tan serio y riguroso como el realizado por J. Mainer se estuviera defendiendo no en una Facultad de Educación sino en la que le acogía en aquellos momentos, es decir, la de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. Sin lugar a dudas, continuó diciendo, nos encontrábamos ante una investigación ambiciosa, seria y hecha a partir de fuentes muy valiosas que han sido usadas con gran maestría. Entre sus aportaciones significativas apuntó las siguientes: las consideraciones sobre la inexistencia de ruptura tras la Guerra Civil; el sólido tratamiento del papel desempeñado por diversas agencias productoras del discurso de la DCS y, sobre todo –sin dejar de lado a la JAE, al Centro de Estudios Históricos y al Instituto-Escuela–, el detallado análisis de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y de la relevancia de su plan estrella, el profesional de 1931. Finalmente, indicó el interés del –muy rico en matices– marco usado a la hora de analizar la constitución de la Pedagogía como campo de estudio a partir de los años cuarenta del pasado siglo y de una comunidad de pedagogos que suministrará a la

administración discursos técnicos con los que, sin dejar de lado el clásico esencialismo y el entendimiento liberal del currículo, modernizar y hacer más eficaz el conjunto del sistema educativo español y la enseñanza de las diferentes materias escolares en un contexto de nuevas demandas sociales.

El colega granadino finalizó su intervención haciendo dos sugerencias. Por un lado, y en lo relacionado con el armazón teórico usado, estimaba que el doctorando podría haber afinado más en sus consideraciones en el caso de que —al hilo de lo hecho hace ya tiempo por S. Toulmin al hablarnos de las ciencias compactas, difusas, ...— hubiera enmarcado con mayor fuerza su estudio en el campo de las disciplinas académicas y escolares (académicas porque la didáctica de las ciencias sociales se ha llegado a configurar como tal, y sobre este ámbito específico de investigación se ha producido en las últimas décadas un provechoso debate en el campo de las ciencias políticas y sociología, sobre todo, del que es importante sacar buen partido dentro del ámbito de las ciencias pedagógicas); algo que, pese a apuntarse en la tesis doctoral, no se ha llevado a cabo realmente. Por otro, y a un nivel muy distinto, estimaba del todo necesario poner cuanto antes a disposición de los interesados la globalidad del texto que se le había entregado para su valoración. Puesto que su gran extensión hacía muy difícil encontrar una empresa comercial que aceptase tal propuesta, el profesor granadino, sin descartar otras alternativas complementarias, señaló a J. Mainer la conveniencia de colgar institucionalmente y cuanto antes en la red el trabajo académico que estaba defendiendo como tesis doctoral.

Tras M. A. Pereyra usó su turno el Dr. A. Escolano exponiendo cómo, a pesar de sus iniciales disculpas, el doctorando tenía tanto talento analítico como capacidad para sintetizar convenientemente en media hora el trabajo que había realizado durante varios años; junto a ello, expresó su agradecimiento porque se le hubiera permitido participar en la fiesta académica que se celebraba en aquellos momentos. Sobre la tesis doctoral que se presentaba señaló varias cosas: primero, y a modo de elogio, que tras ella había un modelo teórico; segundo, que este estudio le afectaba fuertemente como lector porque algunos de los sujetos/autores trabajados en la tesis habían sido profesores suyos. A otro nivel, pero no menos importante para alguien tan vinculado a la soriana Berlanga de Duero como el profesor de la Universidad de Valladolid, había leído con particular interés todo lo relacionado con la labor del maestro e inspector Gervasio Manrique Hernández. También, por supuesto, consideraba sugeridor el tratamiento dado a la figura de Adolfo Maíllo, un “pedagogo orgánico” a partir de los años cincuenta del siglo XX. En otro momento de su intervención le caracterizó como “personaje crisálida” e hizo mención —recordándonos indirectamente a todos los oyentes ideas expuestas en un clásico trabajo suyo publicado hace ya quince años en la Revista de Pedagogía— a sus críticas a los enfoques tecnicistas que irrumpían con fuerza en la España de aquella época, es decir, a la pedagogía “metrificadora” y a una didáctica “hodierna” que renunciaba totalmente a una tradición que, como la española, era más espiritualista que pragmática.

Pasando ya a los reparos, A. Escolano indicó que en el fondo de discurso elaborado por el doctorando podría haber un cierto prejuicio o falacia al darse a entender en la tesis que la enseñanza con pedagogía era en buena medida una derivada del modo de educación de masas; justamente por ello, de la enseñanza tradicional se postula que no tiene pedagogía. El profesor vallisoletano echó mano de sus reflexiones sobre las tres culturas escolares —administrativa, académica y empírica— para resaltar cómo al analizar

la configuración del campo de la DCS deberían tenerse también en cuenta las prácticas escolares y los discursos que las legitiman de modo explícito e implícitamente, como es el caso de la incorporación de la tradición erudita en el “currículum editado”. El relegamiento de este asunto en la investigación que juzgaba tenía una consecuencia importante: la presencia en la tesis de “residuos de un idealismo tardío”. Para paliarlo, y puesto que la estructura de la DCS seguía la lógica del palimpsesto –forma acumulativa no integrada de discursos– eran necesarias dos cosas: reconocer a la práctica el valor de cultura y, tras ello, construir un marco teórico en el que se integren de modo coherentemente tanto las construcciones teóricas como las prácticas escolares.

Además de señalar la satisfacción que le había producido la lectura de esta buena tesis, Carlos Forcadell inició su turno volviendo a recordar cómo la historia de la profesionalización de un ámbito de conocimiento que nos había presentado J. Mainer habría sido valorada también de forma muy positiva por J. J. Carreras. Sin lugar a dudas, la investigación que comentaba sienta precedentes y –téngase en cuenta que el colega que hacía uso de la palabra había sido discípulo del maestro que acabamos de citar y, además, es actualmente el Director del Departamento dentro del cual se había gestado la tesis doctoral– “resiste la comparación con otras zaragozanas”. El trabajo era estupendo; las fuentes –en número y diversidad– se habían articulado con una potente arquitectura analítica y, además, estaban bien relacionadas; las más de cien biografías socio-profesionales elaboradas por J. Mainer –de Normalistas, Inspectores, Catedráticos de Instituto y de Universidad, y Maestros– tenían un altísimo interés. Por si todo ello fuera poco, la brillantez expositiva del texto “dificultaba ver las pegas” en una obra en la que el influjo de uno de sus dos directores –Raimundo Cuesta– ha sido fundamental.

Tras estas consideraciones, el Presidente del Tribunal planteó un interrogante y apuntó algunos problemas. Respecto al primero, C. Forcadell expuso en voz alta una duda: ¿no habría sucumbido el doctorando al hechizo del mecanicismo utilizando un modelo monofactorial que dificultaba la explicación de cambios complejos? En relación con los segundos, y tras una detenida lectura, creía que en esta investigación las presuposiciones estaban ya muy claras desde el principio “en forma de teoría cerrada”; y, justamente por ello, “muchos méritos de la tesis consisten más en la información que recoge y organiza que en el ensayo”. Es verdad, siguió diciendo, que la teoría –previa– actúa a modo de “jaula de hierro” donde se pretenden encerrar todos los hallazgos, pero no lo es menos que la riqueza de las fuentes documentales es tan grande que muchas veces este objetivo no se cumple y los datos aparecen a disposición del lector prestos a ser interpretados de otras maneras. La pervivencia en el discurso educativo franquista de aspectos o concepciones ya existentes en épocas anteriores fue considerada por C. Forcadell como algo “fundamental, pero obvio”, al menos hasta que no se explique con cierta precisión “qué es una ruptura y qué es una continuidad”. Respecto a las conclusiones que se presentan señaló que quedaba bien clara su provisionalidad; de todos modos, y paradójicamente, tenía la impresión de que “la doctrina era firme”. En fin, que tras su lectura C. Forcadell había captado que la tesis describe. Pendiente, y mucho más abierto a la polémica, quedaba el asunto de si la investigación prescribe –la existencia de claras correlaciones entre el desarrollo del capitalismo y las periodizaciones educativas, etc.– y hasta proscribe.

Después de estas cinco intervenciones, y ya apretadísimo de tiempo puesto que eran las 13,45 horas de un sábado y la Facultad de Filosofía y Letras se cerraba a las 14 horas, la Presidencia dio nuevamente la palabra al doctorando para que pudiera contestar a las

cuestiones que habían sido formuladas por los miembros del Tribunal. Matizando y ampliando lo dicho al comienzo del acto académico, J. Mainer mantuvo sus ideas básicas respecto a la reconstrucción de la pedagogía tras la Guerra Civil. Frente a las críticas que le habían hecho algunos miembros del Tribunal –de modo explícito solamente mencionó a A. Luis– respecto a la funcionalidad de la periodización usada y al valor real del capítulo cuarto, el doctorando volvió a defender su inclusión en la tesis doctoral ya que, frente a la de los dos anteriores, “su naturaleza es diferente”. La cronología empleada seguía pareciéndole atinada ya que, si bien es cierto que existen otras alternativas, no lo es menos el que, de haberlas utilizado, “el trabajo perdería su sentido”.

Antes de cerrar el acto académico C. Forcadell ofreció a los directores la posibilidad de señalar lo que estimasen procedente.

Antonio Viñao inició su intervención dando las gracias a todas las personas que, con su apoyo, habían hecho posible que nos encontrásemos en aquella Sala en la mañana del nueve de junio de 2007. De modo particular, quiso resaltar la buena voluntad de un Departamento que, como el de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Zaragoza, acoge tesis doctorales dirigidas por personas que no forman parte del mismo. Respecto a la investigación apuntó telegráficamente tres rasgos:

a) Era un trabajo “a la francesa” –es decir, de toda una vida– en el que se refleja claramente la madurez del doctorando.

b) El estudio encajaba perfectamente dentro de la historia de las disciplinas o, mejor todavía, de la historia de los campos disciplinares. Si bien en el mismo se nota menos la influencia cherveliana y más las ideas de I. F. Goodson y P. Bourdieu. Puesto que en la Federación Icaria se había acumulado ya un cierto conocimiento sobre este asunto, el profesor murciano indicó el interés de que en Fedicaria se hiciesen análisis en esta línea con personas que desarrollan su labor en diversos niveles educativos y campos disciplinares.

c) En este acto académico se había defendido una tesis tipo “gran río” que “se desborda por aquí y allá”. Por ello, durante su elaboración fue necesaria la construcción de multitud de canales, diques y frenos para encauzar el abundante caudal de ideas e información manejadas por J. Mainer.

Además de sumarse gustosamente a los agradecimientos formulados por A. Viñao, Raimundo Cuesta señaló a todos los asistentes cómo en esta investigación se cruzaban las dos imágenes –complementarias y opuestas– nietzscheanas sobre un conocimiento entendido como ascética renuncia y como alegría. Retomando algunas ideas ya expuestas en la Sala de Juntas por otros colegas, el profesor salmantino volvió a resaltar que nos encontrábamos ante un trabajo realizado desinteresadamente en plena madurez “a modo de derroche de saber” y ejemplo de lo que podía llevarse a cabo “desde lugares no habituales, un tanto excéntricos y algo intempestivos”: los Institutos de Secundaria. Del doctorando dijo que no era “una pluma agradecida” para el lector pusilánime y resaltó de su estudio su irrespetuosidad frente al saber establecido así como su ambición –ese intento de “oceánica captura”– por llegar desde el presente al conocimiento de “la totalidad social del pasado”. Justamente por ello, así como por el marco usado y por la cantidad y riqueza de las fuentes manejadas, R. Cuesta señaló que esta tesis doctoral era

un “copioso manantial intelectual, en el que deberán beber muchas investigaciones posteriores”. Puesto que ya había quedado bien claro tras la primera intervención del doctorando que su tesis era el fruto de un trabajo compartido –con el otro codirector y, muy estrechamente “con el amigo nebraskiano Julio Mateos”, abundantemente citado en la obra que nos ocupa– no extraña nada que el colega salmantino cerrase su intervención indicando la gran cantidad de cosas que había aprendido enseñando, es decir, dando la mano a Juan Mainer Baqué y estableciendo con él, así como con otras personas, una “auténtica relación comunicativa”.

© Copyright: Alberto Luis Gómez, 2007

© Copyright: Biblio3W, 2007

Ficha bibliográfica

LUIS GÓMEZ, A.Mainer Baqué, J. Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970). Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol.XII, nº 737, 20 de julio de 2007. [<http://www.ub.es/geocrit/b3w-737.htm>]. [ISSN 1138-9796].

SOCIOGÉNESIS DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (1900-1970), por Rafael Valls ⁵

Rafael Valls Montes
Universidad de Valencia

Mainer Baqué, Juan: *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid, CSIC, 2009, ---páginas.

Mainer Baqué, Juan: *Inventario de sueños: diccionario bio-profesional de pedagogos y didactas de geografía e historia hacia 1936*. Zaragoza, Instituto Fernando el Católico, 2009, --- páginas.

No es infrecuente, aunque tampoco sea excepcional, que las tesis doctorales de adultez (aquellas que son emprendidas cuando sus autores son ya personas con una amplia trayectoria investigadora) tiendan a plantearse investigaciones marcadamente ambiciosas y exigentes, que requieren de un tiempo dilatado de realización, tanto por el periodo cronológico que suelen abarcar como por la cantidad de documentación necesaria para su confección. Son tesis que habitualmente no están marcadas por las premuras en la consolidación o promoción de una plaza docente o de investigación universitaria o de otro tipo similar. Esta caracterización se puede aplicar perfectamente a las dos obras de Juan Mainer que ahora reseñamos y que provienen directamente de su tesis doctoral, presentada en la universidad de Zaragoza en junio de 2007, y que fue dirigida por Raimundo Cuesta y Antonio Viñao, dos destacadísimos renovadores de las investigaciones educativas en España. Su autor ya nos había ofrecido previamente muchas muestras de su capacidad investigadora y de su buen hacer en todo lo relacionado con la enseñanza de la historia en España en sus múltiples facetas y ámbitos. Ahora, con estos dos libros, da un paso más y se plantea una investigación muy innovadora en nuestros lares: el intento de averiguar, explicar y demostrar cómo se fue configurando históricamente, en nuestro país, la Didáctica de las Ciencias Sociales (más precisamente, de la historia y de la geografía) y quiénes fueron sus impulsores, las instituciones de las que se sirvieron para que eso fuese posible, los caminos y vericuetos que se trazaron, así como sus recorridos, de avance y de retroceso, a lo largo de los siete decenios existentes entre 1900 y 1970. Ambas fechas acotan un largo periplo, aunque se sea consciente de que ya existían precursores antes del inicio del siglo XX y, sobre todo, que han pasado muchas cosas y muy importantes después de 1970 en lo que respecta a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Pero los autores de una investigación, y en concreto el autor al que ahora nos estamos refiriendo, tienen también sus derechos y entre ellos está el de delimitar cronológicamente el objeto de su estudio, aunque posiblemente sus lectores y beneficiarios desearíamos que éstos llegasen hasta el

⁵ Reseña publicada en ConCiencia Social, 13, (2009), pp.: 141-145

presente para hacernos una idea más completa y cabal de la “sociogénesis” histórica de cualquier materia o campo científico que nos interese profundamente, como es el caso presente.

Pasemos a realizar un breve resumen de las dos obras ahora reseñadas para dedicarnos posteriormente a su análisis y valoración.

La primera obra de Juan Mainer, *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)* se estructura a partir de 3 partes y 7 capítulos. La primera y segunda parte se dedican al periodo 1900-1939 y la tercera al comprendido entre 1939 y 1970. El primer periodo analizado es definido como el de la invención de la tradición y también como el de la “embriología” del campo profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales. El segundo es calificado como el de su etapa preconstituyente (la fase constituyente y constitutiva de esta didáctica especial quedan fuera del análisis de Mainer, aunque sí sean anotadas y acotadas en su estudio: entre 1970 y 1984 se daría su institucionalización académica y a partir de 1984 se entraría ya en su etapa constitutiva, de profesionalización, maduración y desarrollo). Los siete capítulos enunciados llevan por título, respectivamente, los de las agencias productoras de discurso (capítulo 1) y en él se aborda, por una parte, las 4 principales instituciones que impulsaron la “invención” de esta didáctica especial (la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, el Centro de Estudios Históricos, el Instituto-Escuela y la Junta de Ampliación de Estudios; todos ellos, como se habrá advertido de inmediato, muy estrechamente relacionados con la Institución Libre de Enseñanza, el principal motor de la renovación educativa española desde el último cuarto del siglo XIX y hasta 1939) y, por otra, la repercusión en España de dos de los pedagogos europeos más significativos de este periodo: Ovide Decroly y Roger Cousinet.

El capítulo segundo está dedicado a un análisis muy detallado y casi exhaustivo de los discursos didáctico-pedagógicos a partir de los textos más emblemáticos de este periodo, estableciendo entre ellos una jerarquización según su importancia y considerándolos como de primer, segundo y tercer orden. Este segundo capítulo se cierra con un interesante apartado sobre los manuales escolares generados por estos creadores del discurso didáctico.

En el tercer y cuarto capítulo se estudia, respectivamente, los dos subperiodos en que se divide el lapso temporal 1900-1939: por una parte, el comprendido entre 1900 y 1931 y, por la otra, el de la II República (1931-1939). El primero de ellos es considerado como la primera tentativa de institucionalización de esta didáctica especial, aunque con un escaso papel profesionalizador y el segundo, por el contrario, como el de la configuración de la didáctica de la historia y de la geografía como un saber-poder ya emergente, especialmente a través de la consolidación de una potente red editorial (de forma destacadísima las Publicaciones de la Revista de Pedagogía), de un amplio despliegue de reuniones y conferencias impulsadas desde la administración educativa y, finalmente, de un muy patente proyecto profesionalizador de los docentes, puesto de manifiesto en los planes ministeriales vinculados a una nueva formación del profesorado de educación primaria y secundaria. El cuarto capítulo concluye con un muy útil apartado dedicado a establecer el *quién es quién* en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España hacia 1936 (este tema es el desarrollado de manera monográfica en el segundo de los libros aquí reseñados, el que lleva por título *Inventario de sueños: diccionario bio-profesional de pedagogos y didactas de geografía e historia hacia 1936*).

En los tres restantes capítulos se trata sobre los avatares experimentados por este campo profesional entre 1939 y 1970. En los capítulos quinto y sexto se aborda los trazos de cambio y continuidad experimentados en los primeros decenios del franquismo y su intento de reconstrucción de la Pedagogía española a través del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, el Instituto San José de Calasanz y las Secciones de Pedagogía universitaria).

El capítulo séptimo y último de la obra, uno de los de redacción más ágil y brillante, en mi opinión, está dedicada al decenio 1960-1970 y en él se aborda los importantes y acelerados cambios experimentados, en esta década, en todo lo concerniente a la generación de una Didáctica de las Ciencias Sociales ya más adecuada a lo que Mainer define, en la línea empleada, entre otros, por Raimundo Cuesta, como el nuevo *modo de educación tecnocrático de masas*, sustituto del *modo tradicional y elitista* de educación anterior: este es el decenio calificado como el de la “transición corta” de uno a otro modo de educación en España, complementario de la “transición larga” habida entre 1900 y 1960.

El libro concluye, por una parte, con unos muy amplios e interesantes anexos, que recogen documentos muy significativos del largo periodo analizado y una serie de listados sobre los personajes y obras más destacados en esta investigación, y, como es frecuente, con una bibliografía, que vuelve a poner de manifiesto el amplísimo uso de fuentes primarias y secundarias utilizado en esta ocasión por Juan Mainer.

Muchos son los aspectos que merecen ser atendidos y destacados de estas dos publicaciones de Juan Mainer. Obviamente, por motivos de espacio y de agilidad narrativa, nos centraremos sólo en algunos de los que más han llamado nuestra atención: por una parte, la conceptualización empleada en ellas; por otra, el intento de contextualización histórica de muchas de las cosas que sobre este tema ya conocíamos, pero que quedaban insuficientemente entrelazadas hasta ahora y, en tercer lugar, aquellas cuestiones que, en nuestra opinión, quedan menos claras o pueden ser objeto de lecturas diversas.

En estas obras Juan Mainer se muestra como el *fedecariano-nebraskiano* que es, es decir, un autor que comparte la terminología y conceptualización que este grupo ha ido generando a lo largo de los últimos 10-15 años y que hunde sus raíces en la tradición intelectual, básicamente europea, del pensamiento de la sospecha, de la sociología crítica, de los estudios genealógicos y de la nueva historia cultural. Las citas y referencias a autores tan significativos como Walter Benjamin, Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Michel Foucault, Carlos Lerena, Friedrich Nietzsche, Max Weber y otros más, son frecuentes. Estos autores citados le sirven para ir construyendo un andamiaje conceptual suficientemente complejo y sofisticado que le permite ir analizando, definiendo y acotando aspectos de la realidad social y escolar que fácilmente se nos pueden escapar en un análisis menos intenso y preciso. Estos conceptos requieren ser leídos y entendidos desde su aparición en los textos, ya que se convierten en parte fundamental del razonamiento ofrecido y, en este sentido, es un acierto que su conocimiento sea facilitado en estas obras, pues siempre van inicialmente acompañados de una explicación amplia sobre su significado. Conceptos como los de modos de educación (incluyendo sus denominaciones y su periodización), régimen de verdad, campo y *habitus* profesionales, código de profesionalización, por no citar el de código disciplinar, que ya cuenta con una amplia acogida por parte de la comunidad científica de los didactas y de los historiadores de la educación, se hacen reiteradamente presentes a lo largo de toda esta investigación. Todo ello con el intento de ir construyendo una

Didáctica Crítica o una Didáctica Crítico-Genealógica, entendida ésta como un proyecto teórico-práctico que aúne la crítica de la realidad social y escolar (así como la de los discursos que la justifican y la configuran) con la pretensión de viabilizar otras formas más emancipatorias de educación social.

Otra de las aportaciones más importante de las obras de Juan Mainer es, en mi opinión, el enorme trabajo de buena contextualización histórica, o genético-histórica si se quiere, realizado en referencia a las aportaciones, propuestas y reformas educativas habidas durante los siete decenios analizados, tanto en referencia a los autores de las mismas, objeto de atención específica en la segunda de las obras reseñadas, como a las instituciones que las impulsaron. Este era un reto difícil dada la amplitud cronológica abordada, así como las muchas aportaciones habidas, las distintas corrientes de pensamiento existentes, las continuidades, cambios y rupturas que se dieron a lo largo del periodo analizado. Mainer ha logrado que muchos de los autores, obras, instituciones educativas creadas, proyectos educativos planteados o realizados de todo este periodo, que ya nos podían ser conocidos de manera más o menos profunda y más o menos aislada, cobren nuevos significados a partir de la amplia contextualización realizada. Este trabajo incita a revisar, a volver a releer, a muchos autores y muchas obras que cobran nueva luz en el detallado contexto en el que Juan Mainer las reubica. Algo muy semejante a lo que Raimundo Cuesta hizo ejemplarmente, respecto de la enseñanza de la historia española, en su libro *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (1997).

Ya para ir finalizando paso a analizar aquellas cuestiones que considero más matizables o discutibles de las dos obras de Mainer.

En primer lugar, la cuestión de la temporalización y periodización del periodo estudiado. A lo largo del primer libro anotado, el uso del concepto modos de educación es casi continuo. Este concepto se revela como muy útil para abordar largos periodos y, sobre todo, para poder sobrepasar una periodización marcadamente política que, como se demuestra, puede ser poco eficaz para analizar fenómenos como los educativos o culturales, que no se dejan encuadrar adecuadamente en periodizaciones cortas. Sin embargo, en la obra de Mainer, de manera adecuada, a mi entender, las periodizaciones más cortas sí están presentes y creo que de manera también esclarecedora: así ocurre con la distinción que se hace respecto de la Restauración y, de manera aún más destacada, respecto del periodo de la II República o del decenio de 1960-1970 y, aunque ya fuera del periodo analizado, se podría hacer respecto de los iniciales años noventa con los temarios de la LOGSE, aquellos que definíamos, según diversas opiniones, como más o menos abiertos y flexibles. Frente a un uso exclusivo de la periodización basada en los modos de educación, que es, sin duda una aportación positiva y esclarecedora, considero más interesante, también desde un punto de vista heurístico, la combinación de periodizaciones largas y más cortas, pues la realidad es muy compleja y, dentro de un modo de educación, caben periodos más o menos significativos como demuestra la investigación de Mainer.

Otro aspecto relacionado con la periodización es la de las fechas de inicio y final de esta investigación establecidas por su autor que, como ya dije al principio, respeto, pero que no comparto. Por diversas informaciones sé que hubo partidarios de que la fecha inicial (inicios del siglo XX) se anticipase a mediados del siglo XIX y que, en lo que respecta a la fecha final (1970), se anticipase al inicio del franquismo o que se pospusiese hasta la actualidad. Soy partidario, por considerarlo más sociogenético y clarificador, de las fechas más extremas, es decir, que el estudio se hubiese iniciado a mediados del siglo

XIX y que se hubiese finalizado en la actualidad. El precedente del estudio de Raimundo Cuesta sobre la sociogénesis de la historia como disciplina escolar mostró la mayor coherencia de esta periodización más amplia.

Otra cuestión de la que discrepo, a pesar del amplio respaldo foucaultiano con la que cuenta, es la de la consideración exclusiva, o casi exclusiva, de los saberes escolares y de la propia escolarización como formas de control y dominio por parte del poder establecido, tal como ya puso de manifiesto Raimundo Cuesta en su reciente libro *Felices y escolarizados*. Obviamente esta propuesta es interesante y posiblemente acertada, pero es sólo una parte de la verdad histórica, aunque sea la más ocultada de manera interesada por los poderes y sus acólitos. La lucha por la escolarización también ha sido una batalla progresista y uno de los cauces de *empoderamiento* y liberación de la ignorancia por parte de las clases populares, si se me permite este término clásico ya bastante en desuso. No sería difícil encontrar ejemplos personales y concretos en personas reales de mi generación y de otras posteriores. Acepto que plantear el tema del control y del dominio en relación con la educación es muy importante, especialmente por su ocultación en muchas formas de análisis más angelicales de la escolarización, pero esa es, como dije anteriormente, sólo una parte de la historia de la alfabetización de las sociedades y de su progresiva aproximación a cotas más altas de conocimientos y, por tanto, de su posibilidad de un pensamiento más amplio y también más libre, incluso con un potencial ámbito de emancipación intelectual y social.

La tercera cuestión que quisiera matizar es la del debate a propósito de la continuidad o del cambio en relación con la significación del franquismo en su conjunto o en sus momentos iniciales. El libro de Mainer se mueve entre ambas variantes y me parece lo más adecuado, aunque nuestro autor subraye, en determinados momentos, los rasgos de la continuidad o de la no ruptura plena, en la línea de los que se está haciendo, sobre todo desde la historia de la literatura española. También en esta cuestión, como en las dos anteriormente propuestas, el problema es complejo y la larga duración del franquismo lo hace mucho más difícil. Creo que no hay duda ninguna de que el franquismo inicial se propuso arrumbar con toda la tradición más ilustrada y liberal que subyacía a la sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales. Para ello no hay más que anotar la brutal destrucción personal y física de las personas e instituciones que, como bien demuestra Mainer, estuvieron impulsando este nuevo campo profesional con anterioridad a la dictadura franquista. Que algunos decenios después, ya muy avanzado el periodo franquista, se retomase algunas de las ideas, propuestas e iniciativas profesionales que guiaron anteriormente algunos de los cambios iniciados en los primeros años treinta también parece bastante cierto a partir de los datos aportados por Mainer. Nos encontramos, por tanto, ante una cuestión compleja, que no puede ser definida de manera única o unívoca para todo el franquismo: de nuevo es necesario matizar la adjetivación y aceptar que las cosas son complejas e incluso paradójicas, como se advierte, en algunas ocasiones, por parte de nuestro autor.

Ya sólo me cabe recomendar, por su gran interés, la lectura de las dos obras de Mainer, especialmente la primera, dado que la segunda, la de *diccionario bio-profesional de pedagogos y didactas de geografía e historia hacia 1936*, es más una obra de consulta, aunque también pueda ser leída, muy provechosamente, de manera continuada. El lector se encontrará, además, con muchas de las frases y calificativos, verdaderamente punzantes y provocadores, a los que Juan Mainer ya nos tiene acostumbrados en sus aportaciones: son un poco de pimienta, nada habitual en los escritos académicos, que a unos puede enfadar y a otros divertir.

¿EXPERTOS VERSUS DOCENTES?, por Francisco F. García ⁶

La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)

Mainer Baqué, Juan

CSIC, Madrid, 2009. 928 pp.

Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936

Mainer Baqué, Juan

Institución “Fernando el Católico” (CSIC), Zaragoza, 2009. 336 pp.

Con demasiada frecuencia se suele atribuir al currículum la responsabilidad de la situación de la educación, olvidando la importancia de factores tan básicos como la estructura y génesis del sistema escolar. Con demasiada frecuencia, asimismo, los profesores nos mostramos incapaces de distanciarnos para tener otra visión de los fenómenos educativos. Las obras que comentamos vienen en nuestra ayuda. Son parte de una fecunda línea de investigación –el “proyecto Nebraska”, vinculado al colectivo Fedicaria (www.fedicaria.org)- empeñada en contemplar la escuela con la extrañeza propia de la mirada crítica, indagando en la sociogénesis de las materias escolares y de las culturas profesionales. La mirada se dirige en esta ocasión hacia el proceso de formación de un campo profesional, el de la Didáctica de las Ciencias Sociales (o, más precisamente, de la Geografía y la Historia). Esta y otras didácticas específicas se han constituido hace poco más de dos décadas como campos de conocimiento institucionalizados, que se justifican como detentadores de un saber para la profesionalización de los docentes y, en último término, para la mejora de la enseñanza. Pero la formación de este ámbito profesional y académico ha estado sujeta a los vaivenes de las relaciones de poder-saber inherentes a los campos institucionalizados.

Equipado con instrumental procedente de diversas tradiciones del pensamiento crítico -especialmente del método genealógico de Foucault, de la perspectiva genética de Bourdieu y de la sociología y la historia social de raigambre marxista-, Juan Mainer ha realizado una extensa y profunda investigación sobre la forja de este campo. Se trata de su tesis doctoral (codirigida por Raimundo Cuesta y Antonio Viñao y presentada en la universidad de Zaragoza en 2007), *Sociogénesis de la didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900- 1970)*. De ella proceden estas dos obras. Su intención última es explicar cómo entre 1900 y 1970 (periodo calificado por R. Cuesta como “transición larga” desde el “modo de educación tradicional-elitista” hacia el “modo de educación tecnocrático de masas”) se fue configurando históricamente, en nuestro país, lo que llegaría a ser, en los ochenta, una nueva área académica.

La forja de un campo profesional tiene tres partes de gran extensión. La primera (caps. I y II), “La invención de una tradición. Discursos, sujetos y prácticas en la didáctica de las ciencias sociales entre 1900 y 1939”, se ocupa de los actores, los lugares, las instituciones donde se fragua el discurso “metodológico” para la enseñanza de la

⁶ Reseña publicada en Cuadernos de Pedagogía, nº 400, 2010.

Geografía y la Historia (la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, el Centro de Estudios Históricos, el Instituto-Escuela y la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas); asimismo se analizan los textos visibles y preformativos en los que se va expresando este saber didáctico. La segunda parte (caps. III y IV), “Embriología del campo profesional de la didáctica de las Ciencias Sociales (1900-1939)”, profundiza en este periodo mediante el análisis de los modelos de formación y profesionalización docente, que eclosionan en la II República. La tercera parte (caps. VI y VII), “La etapa preconstituyente del campo profesional de la didáctica de las Ciencias Sociales (1939-1970)”, aborda la compleja dialéctica de cambios y continuidades en el franquismo con respecto al legado teórico e institucional anterior, atendiendo al proceso de reconstrucción de la pedagogía académica y a los cambios acelerados (la “transición corta” -1960-1970- entre los modos de educación) que llevarán a la consolidación posterior del campo en los nichos universitarios (y quizás, como efecto secundario, a la “desprofesionalización” de los cuerpos docentes, progresivamente relegados de la reflexión y producción pedagógica y didáctica). Completan el libro 200 páginas de anexos, referencias bibliográficas e índice onomástico.

El *Diccionario* –un documentado y ameno libro de consulta (con índice onomástico y fotografías escogidas), que puede ser leído como obra complementaria de la anterior- ofrece una fotografía de una generación de docentes y pedagogos españoles en plena madurez intelectual y profesional en torno a 1936. Son 120 personajes, repartidos así por capítulos (de expresivos subtítulos): 54 profesores de Escuelas Normales (“Inventores de una cierta tradición discursiva con voluntad de poder y cierto derecho de admisión sobre la misma”), 31 inspectores de Primera Enseñanza (“Manufactores de la necesidad y vigilantes de la ortodoxia escolar”), 11 catedráticos de Segunda Enseñanza y Universidad (“Desde el Olimpo del saber científico, la permanente presencia de una ausencia”) y 24 maestros de Primera Enseñanza y directores de Escuelas Graduadas (“Manufactores de la escuela y debeladores de la rutina”).

En definitiva, Juan Mainer, al conducirnos por los vericuetos de la gestación de este campo profesional, nos ayuda no sólo a conocer una etapa de la historia de la pedagogía española fecundísima en producción, sino a entender los avatares del proceso institucionalizador. En todo caso, para profundizar en las cuestiones nucleares de esta problemática es muy recomendable seguir bebiendo de la peculiar producción de “Nebraska”. Comprenderemos mejor la escuela y, quizás, estaremos en mejores condiciones para intentar cambiarla.

FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ

LA FORJA DE UN CAMPO PROFESIONAL, por Julio Mateos

En la revista electrónica *Avances en supervisión educativa*, de la Asociación de Inspectores de Educación de España, nº 12, mayo de 2010,

http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=366&Itemid=32

Juan Mainer Baqué (2009): *LA FORJA DE UN CAMPO PROFESIONAL*. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970).CSIC, Madrid, 927 págs.

Este libro indaga en la sociogénesis de un campo profesional y académico prácticamente recién nacido y, aún hoy, muy precariamente existente: el de la didáctica de las Ciencias Sociales. El texto profundiza en las relaciones de saber-poder instituidas a través de los textos, contextos y agentes que, entre 1900 y 1970, le fueron dotando de vida y significado.

Hace apenas un mes dábamos noticia de unas novedades bibliográficas en los siguientes términos: «A finales de octubre de 2009 se ha publicado el libro de Juan Mainer *Inventores de sueños*. La obra procede de una parte de la tesis doctoral (un amplio y enjundioso anexo) que el autor presentó en la universidad de Zaragoza en 2007: *Sociogénesis de la didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900- 1970)*, y que también, en este mismo otoño, podremos ver publicada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en forma de libro, y bajo el título de *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*.»

Esta última obra ya está en la calle, materializada en un volumen de 927 páginas magníficamente editado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en su colección "Estudios sobre la Ciencia". Sea la voz del autor quien presente, en brevísimas pinceladas de contraportada, el contenido de investigación y la perspectiva teórica que la ha guiado con un resultado brillante y documentadísimo.

«Este libro indaga en la sociogénesis de un campo profesional y académico prácticamente recién nacido y, aún hoy, muy precariamente existente: el de la didáctica de las Ciencias Sociales. El texto profundiza en las relaciones de saber-poder instituidas a través de los textos, contextos y agentes que, entre 1900 y 1970, le fueron dotando de vida y significado. En él se ha tratado de concertar el afán por el conocimiento riguroso con el horizonte emancipatorio, que bebe en diversas tradiciones de pensamiento crítico, especialmente en el método genealógico foucaultiano, en la perspectiva genética de Bourdieu y en la sociología e historia social de raigambre marxista. Desentrañar la forja -algo así como buscar el genoma, la matriz práctico-discursiva- de una profesión depara no pocas sorpresas al historiador genealogista; no es la menor el hecho de que, tras la tortuosa derrota seguida por el actual campo de los "expertos" en didáctica, se agazape y

revele otro proceso inexorable, de desprofesionalización de los cuerpos docentes, que fueron progresivamente relegados de la reflexión y producción pedagógica y didáctica. Desde estos presupuestos críticos, la sociología de un campo profesional dista mucho de confundirse con el relato brillante y épico de una conquista de una "conquista", sino que se aproximará mucho más a la narración documentada y sin contemplaciones acerca de cómo se configura y actúa una fracción del mundo de los intelectuales en tanto que ejecutores y actores de una forma dominada de dominación.»

La forja de un campo profesional ... tiene tres partes de gran extensión.

Parte I: "La invención de una tradición. Discursos, sujetos y prácticas en la didáctica de las Ciencias Sociales entre 1900 y 1939". Comprende dos capítulos. Se ocupa de los lugares, los actores, las instituciones donde se fragua una primera etapa embriológica o preformativa del discurso metodológico para la enseñanza de la Geografía y la Historia que fueron también cuna de otras ramas del saber pedagógico (la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, el Centro de Estudios Históricos, el Instituto-Escuela y la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas). Así mismo se analizan los textos teóricos y textos declarativos de distinto orden en los que se va expresando este saber didáctico especial.

Parte II: "Embriología del campo profesional de la didáctica de las Ciencias Sociales (1900-1939)". Como indica el enunciado se sigue aquí profundizando en el mismo periodo de inmadurez e invenciones discursivas que mucho más tarde cuajarán con los correspondientes remodelados y añadidos en el capital simbólico propio del campo. En el tercero y cuarto capítulos que integran esta parte comparecen los modelos de formación y profesionalización docente, meticulosa y agudamente analizados, en sus tentativas, éxitos y fracasos. Un proceso que llega a eclosionar con especial claridad en la II República.

Parte III: "La etapa preconstituyente del campo profesional de la didáctica de las Ciencias Sociales (1939-1960)". Se aborda aquí la compleja dialéctica de cambios y continuidades en el franquismo con respecto al legado teórico e institucional de tiempos anteriores. Después de tratar la reconstrucción de la pedagogía académica, la indagación de J. Mainer termina con el estudio de un acelerado proceso de cambios (la llamada transición corta entre los modos de educación) que llevará a la consolidación y desarrollo posterior del campo en los nichos universitarios en la educación tecnocrática de masas cuya aparición puede ubicarse en 1970, tomando la Ley General de Educación como referencia.

Aún quedarían doscientas páginas de anexos, referencias bibliográficas y útil índice onomástico para completar el libro.

Se habrá observado que el conjunto de la obra estudia un largo periodo del modo de educación tradicional elitista en el que lenta y dificultosamente se transita hacia el horizonte de la educación de masas. ¿Qué significado tiene esto? Pues que la gestación de un campo profesional como el de los didactas de las Ciencias Sociales -como ocurre con otras didácticas especiales- se produce al compás de necesidades creadas en los procesos de escolarización que tienen lugar por determinaciones económicas, sociales y culturales que vive el país, con una "logica" explicativa que es relativamente autónoma de los regímenes políticos, de la voluntad de los reformadores y de los paradigmas metodológicos que en sucesivas oleadas se reinventan, se importan de otras latitudes y se reformulan. Las continuidades y los cambios en la didáctica de las Ciencias Sociales poco tienen que ver con el desarrollo de la verdad interna de esta supuesta ciencia pedagógica o de la Geografía y la Historia como principales disciplinas de referencia. Los avatares de tal saber-poder específico responden más bien a una evolución conjunta del sistema de enseñanza y la sociedad de la que éste forma parte. Porque si el campo

estudiado se justifica a sí mismo como detentador de un saber para la profesionalización de los docentes y, en último término, para la mejora de las enseñanzas, el estudio genealógico crítico que nos ofrece J. Mainer revela la radiografía del poder de los bienes culturales, los intereses a veces contrapuestos y a veces coaligados de clases sociales, las funciones en el campo de los distintos cuerpos de funcionarios específicos (inspectores, normalistas, directores de graduadas, maestros, catedráticos de instituto,...), así como las funciones de los textos (legislativos, publicaciones profesionales y gremiales, boletines, libros,...) y de los *textos vivos* que socializan su voz en foros de propagación y persuasión (congresos, centros de colaboración pedagógica, jornadas, conferencias, ...).

La forja de un campo profesional... ha contribuido con abundante nueva información y aprovechamiento de fuentes primarias a la historia de la educación hispana. Y en cuanto al estudio de elementos conocidos, suscribimos las palabras de Rafael Valls cuando dice:

«Mainer ha logrado que muchos de los autores, obras, instituciones educativas creadas, proyectos educativos planteados o realizados de todo este periodo, que ya nos podían ser conocidos de manera más o menos profunda y más o menos aislada, cobren nuevos significados a partir de la amplia contextualización realizada. Este trabajo incita a revisar, a volver a releer, a muchos autores y muchas obras que cobran nueva luz en el detallado contexto en el que Juan Mainer las reubica».

Presentamos, en fin, con esta breve noticia una publicación reciente muy notable, la cual, con toda seguridad, no va a pasar inadvertida entre los historiadores de la educación y otros estudiosos. Por lo dicho se entenderá que es, así mismo, de un interés muy especial para los que integran el campo cuya genealogía ha desentrañado Juan Mainer: los didactas de las Ciencias Sociales.