

Dentro y fuera de juego. Dos libros del Proyecto Nebraska en la periferia del campo de la historia de la educación española

Raimundo Cuesta
Feducaria-Salamanca

RESUMEN

pp. 107-118

Este artículo aborda, a partir de dos recientes estados de la cuestión y sendas obras historiográficas, el devenir y la producción del campo de la historia de la educación en España, contrastando sus líneas de investigación con las coordenadas teóricas y metodológicas que rigen los dos últimos libros publicados por el Proyecto Nebraska de Feducaria. Se sostiene la tesis de que la posición ex-céntrica que se mantiene en tal proyecto respecto al campo es una estrategia fructífera que favorece el pensamiento creativo y crítico dentro de plataformas de investigación no académicas.

PALABRAS CLAVE: Campo de historia de la educación; Código disciplinar; Modos de educación; Código pedagógico del entorno; Historia de las disciplinas; Pedagogo orgánico del Estado; Cambio y continuidad.

ABSTRACT

In and out of play. Nebraska Project two books on the periphery of the field of history of Spanish education

This article discusses, from two recent state of the art and paths historiographer works, the evolution and production of the field of history of education in Spain, comparing their research with theoretical and methodological coordinates governing the last two books published by Nebraska Project. The thesis argues that the eccentric position maintained in such a project on the field is a successful strategy that promotes creative and critical thinking in non-academic research platforms.

KEYWORDS: Field of Educational History; Disciplinary Code; Modes of Education; Educational Code of the Environment; History of Disciplines; Organic Pedagogue of the State; Change and Continuity.

Un campo con poca historia y mucha Pedagogía

La historia de la historiografía de la educación en España, como ocurre en todos los campos de saber-poder existentes, es el resultado de un particular proceso de diferenciación disciplinar y autonomización discursiva, que toma como matriz una base común de saberes. Así pues, en el mundo occidental, tras la reconversión y cristiani-

zación del legado de la antigüedad, primero la Teología y luego la Filosofía ocupan el centro del universo del conocimiento y se constituyen en troncos del árbol del saber a partir del que se gesta una ramificación y variada floración disciplinar. La primitiva Facultad de Filosofía integraba en su seno el discernimiento y estudio de la dimensión física y humana del mundo. No obstante, desde la ley Moyano de 1857 se distingue la Facultad de Filosofía y Letras, donde van

a residir las humanidades en sentido amplio dentro de un receptáculo amplio hasta que, luego de la reforma de esta facultad a principios de siglo XX, empezarán a brotar en su interior unas primerizas y pocas "secciones" (la de Pedagogía no lo hará hasta 1932), germen de las futuras facultades especializadas, que, sin embargo, no triunfarán plenamente hasta los años setenta, después de la aprobación de la Ley General de Educación de 1970. Bajo la sombra de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, se creará un mapa de conocimiento que completa el perfil topográfico de la especialización disciplinar y facultativa, dentro del cual se instalan los actuales estudios de historia de la educación, vinculados *ab origine* a las enseñanzas de las normales del Magisterio (luego Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB), a las secciones de Pedagogía y más tarde a los estudios de ciencias de la educación (desde las iniciales Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación hasta las más actuales Facultades de Educación).

Por consiguiente, el campo de la historia de la educación en España no posee una demasiado larga tradición de acreditaciones. Esta historiografía no se convirtió en territorio académico normalizado hasta los años ochenta cuando se expande una comunidad científica especializada, que, como ya sugerimos, inicialmente había sido oficio casi exclusivo de pedagogos ubicados en las tareas de formación de maestros y en las primeras Secciones de Pedagogía de las vetustas Facultades de Filosofía y Letras. Posteriormente aconteció la consecuente organización de materias, cátedras y áreas de conocimiento reconocibles, y la

aparición de plataformas públicas de difusión, tales como revistas especializadas, sociedades científicas (la Sociedad Española de Historia de la Educación, la SEDHE, hija de la Sociedad Española de Pedagogía, nació a finales de la década de los setenta), reuniones, congresos y coloquios, en fin, los acontecimientos típicos inseparables de cualquier proceso de institucionalización y autonomización académicas¹. El año 1982 fue decisivo en la constitución del campo profesional de los historiadores de la educación en España gracias a dos acontecimientos trascendentales: la celebración, coincidiendo con el centenario de la creación del Museo Pedagógico y del I Congreso Pedagógico Nacional, del I Coloquio de Historia de la Educación y la publicación del número fundacional de la revista interuniversitaria *Historia de la Educación*, dos herramientas profesionales de difusión, intercambio y continuidad asociativa, que han ido creciendo y se han mantenido hasta la fecha, aunque muy recientemente, por razones que no viene cuento analizar aquí, la revista *Historia de la Educación* ha dejado de ser órgano de expresión de la SEDHE².

La expansión del campo es un fenómeno evidente y mensurable. Desde el momento constituyente de 1982 hasta 2011 se han leído 320 tesis (Costa, 2011) y han salido 29 números de la revista de la SEDHE, donde se publican investigaciones correspondientes a un amplio abanico temático. Además en los años noventa nacen las revistas *Educació i Historia* en Cataluña y *Sarmiento* en Galicia, réplica asociativa, a otra escala territorial, de lo ocurrido en el ámbito estatal. Emergía y se configuraba así una comunidad investigadora, vinculada sobre todo al

¹ En la actualidad la SEDHE agrupa a trescientos socios. En 1970 todavía sólo se impartía la carrera de Pedagogía en cuatro universidades (Complutense, Barcelona, Pontificia de Salamanca y Valencia). En ellas y en las Escuelas Normales asentó su presencia la primeriza historia de la educación, que en principio estuvo unida a una muy reduccionista historia de las ideas pedagógicas. Para una visión panorámica del nacimiento de la historia de la educación como progresivo desprendimiento y especialización a partir de tronco común, primero de la Filosofía, y luego de la Pedagogía.

² La SEDHE está en proceso de creación de una nueva revista, que seguramente será una realidad cuando se publique este texto. Además, en formato electrónico, acaba de nacer una nueva revista: *Historia social y de la educación* promovida por Hipatia editora (<http://revistashipatia.com/index.php/hse/index>).

área de Teoría e Historia de la Educación, totalmente desprendida de las Facultades de Historia (asunto que ha marcado su sello y su devenir) y que, pese a la diversidad de su morfología teórica y sus objetos de trabajo, mostraba impreso en su código genético las añejas (y a menudo idealistas) huellas de la tradicional Pedagogía universitaria. Era, pues, un campo sembrado con mucha Pedagogía y con menos historia. Sus cultivadores, dentro de unas determinadas relaciones de saber-poder, pudieron abrirse un hueco historiográfico al margen de los dominios del historiador profesional, que los contemplaba con mirada un tanto displicente, y contra la corriente eficientista de los planes de estudio universitarios poco atentos a la potencial carga crítica del estudio de la dimensión histórica del presente. No obstante, se abrió un angosto nicho académico, caracterizado por la progresiva invención de un *código disciplinar* que sustentaba su identidad, no demasiado fuerte, en torno a un escrutinio del pasado impregnado de un discurso pedagógico idealista, tanto por lo que hace a la creencia en las virtudes sin tacha de la institución escolar, como por lo que se refiere al poder y valor de las ideas pedagógicas y de la educación como profilácticos y remedios de las desigualdades sociales. En consecuencia, se trata de un denominador común de implícitos consciente o inconscientemente asumidos, un discurso corporativo oculto y compartido, que arrastra y desarrolla un cierto estigma originario: mucha Pedagogía y poca Historia.

En resumidas cuentas, hoy los historiadores de la educación constituyen una comunidad de discurso y de poder con todos los perfiles que dan carta de naturaleza a lo que, utilizando categorías de P. Bourdieu, podríamos calificar de *subcampo escolástico*, esto es, un territorio particular dentro del

continente impregnado por el *ethos* y el *habitus* de los profesionales vinculados al mundo académico universitario. Así lo ponen de manifiesto el juego de relaciones internas y externas al campo. Sus rituales y prácticas de acceso restringido, permanencia asegurada y economía jerárquica de reconocimiento, sus conexiones exteriores con otros conjuntos profesionales y con el tejido asociativo internacional, que proyectan una imagen identitaria particular y nítida, edificada tras más de treinta años de normalización institucional.

Desde muy pronto aparecieron algunas aisladas y sucintas caracterizaciones del campo, como la muy temprana inserta en el *Diccionario Anaya sobre Historia de Educación*, a cargo del profesor Agustín Escolano³, uno de los padres fundadores del colectivo e incansable promotor de iniciativas. Desde entonces han proliferado las incursiones bibliográficas que efectúan introspecciones más o menos afortunadas. Sin ánimo de exhaustividad, nos vamos a referir, como detalladas descripciones de la producción historiográfica del campo, a dos de las más recientes y sintomáticas. Una es la obra colectiva firmada por ocho prestigiosos historiadores y dirigida por J. L. Guereña, J. Ruiz Berrio y A. Tiana (2010), y otra queda como fruto del trabajo individual de Antón Costa (2011), el que a la hora de escribir este artículo es presidente de la SEDHE.

Las reglas del juego: los códigos del campo

Ambos trabajos representan excelentes y documentados estados de la cuestión y, con otro tipo de fuentes que aquí no caben, proporcionan pistas seguras para poder escrutar y mejor entender las reglas del juego del campo de la historia de la edu-

³ Para hacer balance del desarrollo de la expansión de los estudios de historia de la educación existen los ya clásicos y tempranos trabajos de A. Escolano y A. Tiana, que fueron pioneros en su género y se hicieron en un momento en el que se atisbaba la primera expansión de la comunidad de historiadores y su identidad teórica. En las páginas finales del artículo de A. Costa (2011) se ofrece un repertorio de trabajos sobre los historiadores de la educación que hicieron balance de su campo y de los temas y problemas inherentes a la investigación en esta materia.

cación. Por un lado, la obra colectiva dirigida por J. L. Guereña, J. Ruiz Berrio y A. Tiana Ferrer, *Nuevas miradas historiográficas sobre educación en la España de los siglos XIX y XX* (2010), pretende proseguir y mejorar el balance coordinado en 1994 por ellos mismos, que en su día encontró el concurso de nueve de los más acreditados especialistas encargados de dibujar los rasgos de la producción historiográfica de un década fundamental en la constitución del campo profesional. El nuevo intento de 2010, dirigido por los mismos coordinadores y realizado por ocho prestigiosos historiadores (de los cuales cinco habían participado ya en el recopilatorio de 1994) ofrece una suerte de guía exhaustiva de todo lo publicado, aunque el agrupamiento temático y conceptual del todo ha variado sustancialmente, como si los ámbitos o dominios de investigación del campo, entre lo escrito en 1994 y 2010, no acabaran de poseer la consistencia sólida propia de unas fronteras temática firmes. Sí se mantiene, en cambio, el aire distante y neutro inherente a ese *ethos* académico que confunde el juicio racional con la asepsia de la cirugía hospitalaria. Por lo demás, el valioso balance resultante pone el acento sobre todo en lo cuantitativo y tiende, por la típica pulsión citatoria, a eludir lo cualitativo. Las páginas enteras dedicadas a listados de autores y las 175 hojas de la selva bibliográfica final hacen justicia a ese propósito de apresar y objetivar todos los "hechos", vieja herencia del positivismo historiográfico. De este modo, quien busque en el título de este libro "Nuevas miradas historiográficas..." una apreciación selectiva de lo realmente "nuevo" quedará, a menudo, decepcionado aunque siempre tendrá el consuelo de encontrar "todo", nuevo o viejo, lo que se investigó sobre un tema, al menos todo lo que investigaron y publicaron en sus plataformas más reconocidas los miembros del campo profesional del que hablamos. Por lo demás, triunfa una suerte de todo

vale, quizás como insoslayable tributo a la cortesía académica, como exhibición de la erudición propia y como pago de peaje a la obligación de no dejar nada en el tintero. Rasgos que, *nolis velis*, plasman las señas de identidad de las guías bibliográficas, género literario que suele asomar su oreja en cualquier ejercicio profesional ritualizado como han venido siendo los proyectos de oposición o de programaciones docentes.

Estamos, pues, ante una excelente, a veces, prolija pero siempre muy útil, guía de la producción de un subcampo escolástico, en la que, como era de esperar, predomina una visión poco problematizadora, a pesar de que algunos de sus autores han dejado muestras de su excelente pluma crítica en otros afares cuando era el caso de afrontar desafíos más personales. Y es que el género impone su ley y el campo sus reglas del juego: en una obra colectiva como ésta reina la distancia aséptica bajo el implícito del *código disciplinar* del campo, que se viste de objetividad y pluralismo. No en vano, el profesor Escolano (2006) y otros con él suelen caracterizar ese territorio como "abierto" y "eclectico", como, se dice, muestra de una suerte de "democracia cultural".

Por otro lado, si pasamos de lo colectivo a lo individual y nos paramos levemente en explorar el muy valioso trabajo de Antón Costa, *Historia de la educación en España. Realidades, problemas y tendencias* (2011), publicado en la revista brasileña *Cadernos de História da Educação*⁴, podremos comprobar que, desaparecida aquí la autoría colectiva, las reglas del juego del campo tienden a imponerse en este tipo de géneros, como lo es un estado de la cuestión, y entonces el autor individual se trasmuta en portador del *habitus* profesional del campo y del *código disciplinar* del mismo. En cierto modo, como es bien sabido, la teoría de la acción de P. Bourdieu, considera el *habitus* como un conjunto de disposiciones infraconscientes y semiautomáticas que los agentes sociales emplean como marcos de sus prácticas ins-

⁴ *Cadernos de História da Educação*, v. 10, 2 (2011), disponible en la red contiene un monográfico sobre el estado de la cuestión de la historia de la educación en España y otros países (Brasil, Inglaterra, Portugal, Chile y Estados Unidos).

titucionales y que, por tanto, sirven para explicar la lógica de la reproducción de la vida social. Así, cuando un individuo escribe sobre las tendencias de un dominio de investigación, juega el juego del campo, más aún cuando quien lo hace es el presidente de la SEDHE, que por ello acumula una función pública representativa y un capital de reconocimiento colectivo que inteligentemente ha de administrar.

En efecto, el texto del profesor Costa se adorna de muchas de las virtudes y algunos de los defectos de la compilación pergeñada un año antes por sus colegas. Construye, en verdad, un esfuerzo personal muy notable de sistematización no solo de la literatura producida por el campo, sino también de las estructuras, agentes, temas e iniciativas que han tenido cabida en el subcampo escolástico de la historia de la educación. Resalta en este caso, como aportación diferente y complementaria, la descripción del tejido organizativo e institucional (sociedades científicas, publicaciones periódicas, centros documentales, museos pedagógicos, proyectos de investigación, etc.) desde el que se ha lanzado, conservado o apoyado la producción intelectual resultante. En este caso, las referencias bibliográficas finales se refieren a los estudios que se han parado a pensar sobre el devenir del campo de la historia de la educación en España, tanto dentro de nuestro país como desde fuera. El lector o la lectora interesados podrán hallar en el repertorio las huellas de inquietudes más teóricas y problematizadoras, una cierta clase de reflexión intelectual de segundo grado, a la que no han sido del todo insensibles algunos de los más destacados historiadores españoles de la educación.

Aunque el profesor A. Costa alude al comienzo de su artículo a la sociología del conocimiento de Bourdieu, pronto la abandona y su trabajo queda desprovisto y casi totalmente ayuno de categorías analíticas propias de tal sociología o de lo que

pudiera considerarse una historia social de las disciplinas científicas. En cambio, enseguida comparece una vieja compañía de los usos del campo, proveniente de la larga sombra proyectada por la Pedagogía académica sobre el quehacer de los historiadores de la educación, a saber: el recurso metodológico a la inserción en el propio escrito de una colección de otros textos portadores de opiniones ajenas, a partir de cuya glosa y comentario se va aderezando y desgranando la propia. Todo ello dentro de un contexto general demasiado genérico que convierte el devenir de los giros y cambios paradigmáticos en meras disputas de ideas, en las que, al final, parece abrirse la luz de la verdad y el horizonte de mejora de nuestra interpretación de la realidad. Esta visión internalista, complaciente, y desprovista de contextos sociales y relaciones de poder presenta la evolución de la disciplina como la historia de sus logros, e ignora los nuevos métodos contextuales y conceptuales de aproximación a la historia del pensamiento⁵. En cambio, se hace una interpretación de la producción del campo como "historiografía multifacetada y diversa" (Costa, 2011, p. 30), esto es, como una parcela donde han florecido todos los "ismos post", sin jerarquía ni criterio selectivo aparente. Emergencia de tendencias que en la reflexión de Costa no queda clarificada ni explicada, ya que, como es moneda corriente, se suele confundir el éxito discursivo explícito del giro hacia la cultura escolar, presente ya en los años noventa, como un triunfo colectivo y definitivo de una historia postsocial. Más bien lo que ha ocurrido es que la vanguardia historiográfica formada por los profesionales más brillantes es el sector que marca el canon historiográfico correcto en cada momento, mientras que el resto de la comunidad profesora y practica fórmulas a menudo tradicionales de historia más pre-social que postsocial. Y eso vale tanto para la primigenia etapa constituyente como para la actual

⁵ Nuevas perspectivas de la historia del pensamiento, véase, por ejemplo, el trabajo, de inspiración bourdieana, de Francisco Vázquez Díaz (2009). *La Filosofía española. Herederos y pretendientes (1963-1990)*. Madrid: Abada.

de consolidación y fijación de una tradición discursiva, cuando ya existe un cierto aire de comunidad epistemológica con rostro propio.

La cuestión es que, en los dos trabajos que cometamos, no se pueden extraer datos suficientemente fidedignos para verificar una estimación real de tales giros, al margen de las teorizaciones de algunos historiadores-locomotoras de los sucesivos cambios de paradigma. Ni siquiera los ocho autores de *Nuevas miradas historiográficas...* distan mucho de poder ser integrados en un paradigma compartido. Sin duda, los trabajos más brillantes e influyentes del campo (por ejemplo, los de A. Escolano o A. Viñao, entre otros) se han afinado, con muchos matices, bajo el rubro de la historia cultural, siendo sin duda la *cultura escolar*, el objeto preferente de muchos desvelos y múltiples expresiones, como, por ejemplo, la oleada museística sobre la escuela acaecida en las dos últimas décadas⁶, que a su vez tiene que ver con la consideración de la memoria como objeto de conocimiento histórico. Pero el *big bang* culturalista se expresa y habla con muchas voces y con distintos y hasta opuestos acentos etnográficos, sociales, hermenéuticos, de la historia conceptual, etc. Quizás, a modo de hipótesis heurística, en futuras indagaciones sobre esta cuestión, habría que poner en juego la idea de que los trabajos de inspiración cultural a menudo no pasaron previamente por el aprendizaje y la práctica de la historia social. Por otra parte, si la historia de la educación no es más que una faceta de la profesión historiográfica, quizás, si hacemos caso a Geoff Eley en su libro *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la sociedad* (2008), ahora toque regresar a lo social.

En realidad, como reconocen casi todos los estudiosos del asunto, la composición del campo actual resulta de una amalgama de enfoques teóricos y muy diversas estrategias e intereses pragmáticos muy determinados por unas relaciones de poder, reconocimiento y financiación, que habitual-

mente no suelen figurar en los balances de su producción historiográfica. La verdad es que los estados de la cuestión no deberían omitir, de alguna manera, la descripción de una "cuestión de Estado", es decir, de relaciones de poder. Y tras esa intrincada maleza de poder que nace a las orillas de los más brillantes frutos del campo, se adivinan algunos de los usos implícitos del *código disciplinar* propios de los supuestos que regulan lo que puede ser dicho y lo que no. Uno de los más significativos estriba en la costumbre consensuada de no romper las reglas de la distancia y la pulcritud crítica que obliga a esconder las propias ideas (no siempre los prejuicios), y otro consiste en la inveterada tradición individualista del trabajo intelectual, que se manifiesta en la poca visibilidad y fuerza de programas de investigación de traza y desarrollo colectivos. De ahí que las iniciativas de pensamiento crítico y de raíz colectiva queden etiquetadas como actividades semimarginales y hasta cierto punto difícilmente compatibles con el núcleo central del campo.

Dentro y fuera: dos aportaciones del Proyecto Nebraska

Por eso decimos que aportaciones como las del Proyecto Nebraska, nacido en el seno de Fedicaria ahora hace poco más de una década, pese a tener un excelente reconocimiento y calificación cuando han sido sometidas al veredicto de tribunales académicos o al escrutinio de la crítica pública, se sitúan y son situadas en las afueras o periferias del campo, en una frontera borrosa entre dentro y fuera. Lo intentaremos demostrar comentando dos de sus frutos más recientemente publicados. Me refiero al ensayo de Julio Mateos, resumen muy creativo de su tesis doctoral de 2008, *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno* (Octaedro, 2011), y el de Juan Mainer y Julio Mateos, *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo* (Tirant lo Blanch, 2011).

⁶ Que da motivo a la posterior creación de la Sociedad Española de Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE).

El código pedagógico del entorno

Nuestro comentario, de entrada, infringe y contradice las reglas del juego escolástico, a saber, la independencia y la distancia del comentarista respecto a las obras que reseña. Para más carga de culpa, quien teclea el ordenador a fin de diseccionar el trabajo de dos nebraskianos ha sido coordinador del Proyecto Nebraska, ha codirigido sus tesis doctorales (2007 y 2008) y ha conocido muy de cerca el proceso de elaboración de los dos libros motivos de esta recensión. Razones todas, por no citar la amistad, que me desautorizan si tuviera por meta escribir una de esas reseñas al uso, insípidas y prolifas, que al final de su lectura nos quedamos sin saber la opinión de quien las elabora, refugiado tras una suerte de coraza de voluntario ocultamiento, como los buenos árbitros futbolísticos, que, *vox populi*, son los que no se hacen notar.

Previamente hay que señalar que los libros objeto de glosa y comentario, como todos los del Proyecto Nebraska, han sido producto del esfuerzo personal de sus autores, que no han recibido beneficio crematístico de ningún tipo ni financiación alguna distinta a la proveniente de su propio estipendio como funcionarios docentes de niveles no universitarios (Mateos como maestro de primaria, Mainer como catedrático de secundaria). Este déficit de capital económico se ha compensado con un superávit de colaboración colectiva dentro de plataformas de pensamiento crítico como Nebraska y Fedicaria. Estas anomalías respecto a la lógica del funcionamiento del campo se hacen todavía más evidentes si tomamos en consideración que, hasta el momento, no han aportado ninguna ventaja material o simbólica a su carrera profesional docente. Profesión, no obstante, que atraviesa y enriquece su quehacer investigador otorgando una nueva dimensión, como no se cansa de repetir J. Mateos, a las relaciones entre teoría y práctica. En fin, ese estar y no estar en el campo, ese navegar entre lugares institucionales e identidades corporativas vagas, difusas e inestables, conceden originalidad y más de un motivo de meditación a su trabajo.

Tampoco es nada común a las indagaciones académicas que simultáneamente varias anuncian una común filiación teórica y un compartido interés crítico-emancipador. Aquí el cultivo de la dimensión teórica es otra circunstancia de extrañamiento respecto al campo, habituado con frecuencia a equiparar la labor del historiador con la de recolector de datos. Las raíces teóricas tomadas de pensadores como Foucault, Bourdieu o Lerena, entre otras, administradas de manera creativa y no uniforme por J. Mateos (más lereniano) o J. Mainer (más weberiano, aunque pasado por el tamiz de Bourdieu) resultan poco habituales, incluso alguna de ellas, especialmente el virulento "horror a Foucault", despiertan y suscitan un cierto rechazo dentro del campo, que se hace muy estruendoso cuando esta caja de herramientas teóricas pone bajo sospecha los supuestos intangibles y el consenso ideológico subyacente del *código disciplinar* de la corporación y del pensamiento dominante (la bondad de la escuela, la inocencia de las ideas pedagógicas, las virtudes de los reformismos pedagógicos, la santificación de los movimientos de renovación pedagógica, la pertinencia de las periodizaciones políticas al uso, etc.).

Ambas obras suponen un ensayo de desarrollo teórico y empírico del basamento y el conjunto de categorías, principalmente *código disciplinar* y *modos de educación*, que tempranamente quedaron apuntadas en mi obra *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (Pomares, 1997), conceptos-clave puestos a prueba en sus respectivas tesis. Sobre ellas y sus consecuencias se erigió el Proyecto Nebraska, que, por los intereses que persigue y los asuntos que aborda, es cosa distinta a un grupo de investigación sobre "epistemología histórica y didáctica de las ciencias sociales", tal como sostiene A. Costa (2011, p. 40). El fundamento conceptual común del proyecto se dejó más perfilado en mi trabajo más ignorado por el campo (*Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro, 2005), obra que, a pesar de su autoría individual, tiene mucho de construcción conjunta elaborada al tiempo que se fraguaron las tesis de J. Mainer y J. Mateos, y cuando se publicaba la

de J. Merchán (*Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Octaedro, 2005)⁷.

Estas coordenadas nos permiten comprender mejor la aportación de Julio Mateos (2011) en el libro *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*, breve texto, redactado con prosa transparente y contenido clarificador a partir de su extensa tesis doctoral. El libro se beneficia de una iluminadora introducción, seguida de cuatro capítulos que dan cuenta, a través de una metodología de aproximación genealógica, de cómo se va gestando una tradición discursiva sobre el entorno y cómo, tras una larga metamorfosis teórica e institucional, ese saber pre-disciplinar llega aterrizar en las aulas ocupando, en tanto que área de Conocimiento del Medio, creada en la LOGSE de 1990, un lugar seguro dentro del abanico curricular del actual modo de educación tecnocrático de masas. Se trata, pues, de la historia de la “invención” e institucionalización de un saber escolar, entendido ese proceso no como el “triunfo triunfal” de unas buenas ideas por fin aplicadas, sino como un complejo fenómeno histórico de decantación de usos sociales del conocimiento dentro del espacio escolar de cada época. Con toda seguridad se puede adscribir esta investigación a las que se reclaman hijas de la estirpe de la historia social de las disciplinas escolares, lo que perfectamente encuadraría la tesis y este libro en un género hoy plenamente reconocido. No obstante, la peculiaridad de su objeto estriba en el carácter no disciplinario de lo que Mateos prefiere llamar *saber escolar* (quizás como eco de la sutil diferencia foucaultiana entre “saber” y “disciplina”, que se esboza en la *Arqueo-*

logía del saber). Precisamente su conceptualización central, *código pedagógico del entorno*, posee una profunda raíz filogenética en el instrumental heurístico de mi propia tesis doctoral, donde se manejaba la idea de *código disciplinar*, herramienta que luego se ha difundido con cierta amplitud en estudios de historia de las materias de enseñanza más en Latinoamérica que en España⁸.

Esta genealogía de la enseñanza del medio como saber escolar hoy normalizado y asignaturizado, merced a un proceso no lineal de diferenciación, emplea también el concepto de *modos de educación* como armadura heurística al servicio de la explicación contextual del devenir del código pedagógico del entorno, tal como suele hacerse dentro del proyecto Nebraska (Cuesta, Mainer y Mateos, 2009). En cierto modo, su investigación actúa de comprobación empírica y enriquecimiento conceptual del afán genealógico que ya forma parte del común patrimonio nebraskiano de conocimientos. Y dentro de esta línea, cabe destacar que la pesquisa del profesor Mateos renuncia a toda concepción teleológica del decurso de este saber escolar, que evoluciona y se metamorfosea no por un mandato de un destino inevitable y ya trazado, sino por necesidades derivadas de la propia dinámica evolutiva de los modos de educación. De forma que la historia de la enseñanza del entorno de hoy no es la simple plasmación de las ideas pedagógicas del ayer, pergeñadas por grandes pensadores desde Comenius (intuición, globalización y primado de lo cercano a lo lejano son los tres hilos de los que tira para desenrollar el ovillo de un pensamiento recurrente), porque, como demuestra nuestro autor, el envolvente pedagógico del

⁷ Por lo demás, es muy significativo que *Felices y escolarizados*, libro maldito, no sea ni citado en las 175 páginas de bibliografía que rematan el libro dirigido por Guereña, Ruiz Berrio y Tiana (2010), o que tampoco merezca su atención la obra (Cuesta, Mainer y Mateos, 2009) en la que conjuntamente debatimos nuestras ideas con una parte muy relevante de los profesionales del campo de historia de la educación. Valga el señalamiento de esta omisión más como síntoma del campo que como queja personal por el olvido. Quien busque información directa y rigurosa sobre nuestro trabajo, vaya a www.nebraskaria.es.

⁸ Sobre las aportaciones de Fedicaria y Nebraska a la historia de la disciplinas escolares, véase Viñao (2006) y en nuestra revista (Cuesta, 2008). Allí citamos la otra vertiente fedicariana de estudio de las disciplinas, principalmente la geografía, representada por A. Luis Gómez (1985 y 2000) y A. Luis Gómez y J. Romero Morante (2007).

entorno tuvo muy diferente significado dentro de una enseñanza tradicional y de minorías o dentro de otra, como la actual, donde se generaliza la educación. En esta última el entorno se pone al servicio de un tipo de escuela “pedagogizada” y una imagen “blanda” de la infancia que nada o poco tiene que ver con sus precedentes. La actual *sociedad educadora* configura un *código pedagógico*, un conjunto de discursos y prácticas educativos, que deben explicarse más allá de un supuesto triunfo de las ideas de pedagogos renovadores. Al respecto, más bien se desvela lo que hay tras el idealismo pedagógico instalado en el pensamiento dominante y los embelecados de una supuesta relación performativa o acción causal entre los discursos innovadores y la práctica escolar. Esta doble denuncia del idealismo pedagógico y de las inevitables paradojas de los vínculos entre teoría y práctica, contribuye a esclarecer, vía ejemplo de la enseñanza del entorno, las tesis en su día mantenidas por C. Lerena y hoy tan olvidadas en el campo de la educación donde, gustaba decir, como de noche todos los gatos son pardos.

Son otros muchos los méritos de este ágil y breve ensayo. Uno de los más dignos de celebrar, como ya se dijo, reside en el cuidado del estilo literario, tan alejado de esas desabridadas prosas academicistas que, por burocráticas, ponen en peligro la paciencia hasta del santo Job. Pero también es preciso indicar, a modo casi de autocrítica, algunas de las limitaciones de esta obra y, más en general, de la investigación en que se sustenta. Me refiero a que, más en la tesis que en el libro, las fuentes manejadas son ricas y variadas, pero afectadas de un predominio excesivo de los textos visibles (obras de pensamiento pedagógico, normas jurídicas, libros de texto, textos legales y otros similares) y, en consecuencia, se deja sentir la menor presencia de otros manantiales más ocultos, ricos y expresivos de lo que realmente ocurre en el contexto escolar. Compensa, en parte, este problema el autor realizando un encomiable esfuerzo de exégesis, por ejemplo sacando de lo visible (lo que dice el libro texto) lo invisible (lo que ocurre en el aula), gracias al caudal de experiencia y *sindéresis* profesional de quien

ha sido maestro durante muchos años. Con todo, su trabajo queda escorado hacia un tipo de fuentes tradicionales que no se aviene del todo con la plataforma teórica que alimenta la investigación. De ello resulta una sobreabundancia, como suele hacer la historia tradicional, del aparato interpretativo a partir de textos discursivos y una cierta descompensación con respecto a las fuentes (orales, visuales, etc.) más expresivas de la práctica de la enseñanza en el contexto escolar. Esta aficción es también corriente en la historia cultural practicada por los cultivadores del campo, porque el discurso metodológicamente renovador enunciado no se compadece con el tipo de recursos empleados para captar la realidad. Sin embargo, la tesis del profesor Mateos evita otra amenaza del campo de historiadores de la educación, que, incluso en su faceta más innovadora, suelen confundir las formas de periodización política con las exigencias de una historia de la cultura escolar. En su obra el uso de los modos de educación supone impugnar las periodizaciones habituales, concediendo a la dialéctica entre el cambio y la continuidad, tanto de las disciplinas escolares como de la educación en general, otro ritmo y significado al que frecuentan los historiadores inscritos en el núcleo del campo. Tal concepción del curso temporal le lleva a reconsiderar, por ejemplo, el franquismo a efectos educativos y pedagógicos. Precisamente del cambio y la continuidad, a través de una *sui generis* biografía, trata el otro libro objeto de nuestro segundo comentario.

Maíllo como síntoma: un pedagogo orgánico de Estado

La obra de Juan Mainer y Julio Mateos, *Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo* (Tirant lo Blanch, 2011), es una continuación y profundización de algunas de las ideas sostenidas en las tesis de ambos, que, a su vez, forman parte ya de ese patrimonio intangible nebraskiano. Su contenido versa acerca de la vida profesional y la obra de Adolfo Maíllo García (1901-1995), personaje en el que se encarnaría la figura tipo-ideal

de *pedagogo orgánico del Estado*, y donde se concitarían numerosas paradojas teóricas y prácticas muy ilustrativas de la transición entre modos de educación en España (entre el tradicional-elitista y el tecnocrático de masas).

Se divide el libro en tres capítulos y unos anexos de documentación. El primero (*La forja de un pedagogo orgánico en la transición larga, 1901-1952*), abarca la niñez, estudios, práctica como maestro rural, oposiciones a la inspección en Cáceres y Salamanca. El siguiente (*La madurez, el poder y el "servicio" de un inspector, 1952-1964*) esboza el momento de mayor presencia pública en Madrid como miembro de la Inspección Central, director del CEDODEP, autor de múltiples obras y de los cuestionarios de 1953. Por último, el capítulo 3 (*Declive y afanes de Adolfo Maíllor en el modo de educación tecnocrático de masas (1964-1995)*) aborda la pérdida de influencia, poder y presencia como resultado del ocaso de los *pedagogos orgánicos del Estado*, víctimas del triunfo de la racionalidad instrumental y la tecnocracia en todas las instancias del poder como consecuencia de la implantación del nuevo modo de educación, que se consuma en la LGE de 1970. Finalmente, en los 4 anexos se añaden información y fuentes muy relevantes, entre las que destaca noticia de su archivo personal donado al Archivo de la Diputación Provincial de Cáceres.

Es evidente que no se ha prestado la adecuada atención a la figura de Adolfo Maíllor por razones y estrategias políticas coyunturales, dada su adscripción al franquismo, o por prejuicios heredados de la tradición progresista, ya que su estatura pedagógica es no sólo grande sino también paradigmática de un tipo funcional ejemplar, el *pedagogo orgánico del Estado*, que, como demuestran los autores de este libro, merece una atención especial en tanto que muestra, síntoma y expresión de la evolución del sistema educativo y del pensamiento pedagógico durante el siglo XX en España, porque "no hay santos laicos ni demonios, ni héroes ni villanos, sino hombres y mujeres que vivieron su tiempo; así entendemos el valor del método genealógico aplicado al género biográfico" (pp. 168-169).

La obra contiene un conjunto de aportaciones metodológicas no frecuentes en el campo de la historia de la educación. Supone una ruptura sin contemplaciones con dos de las principales tentaciones y lacras de la historia tradicional, a saber, el espíritu hagiográfico y la inclinación empirista. Contra la primera se mantiene, respecto al objeto de la investigación, una oportuna distancia estratégica. Contra la segunda se inscribe al personaje en una red teórico-conceptual original y creativa, que otorga significado social al individuo y evita caer en la narración anecdótica y trivial. Y, por supuesto, todo ello visto desde una concepción que se niega a incurrir en los tópicos inherentes a la historia continuista y triunfalista basada en la idea de progreso.

Es así mismo una aportación al género biográfico al insertar la figura del biografiado en una problemática del presente y, por tanto, propia de la mirada genealógica sobre el pasado. El problema abordado es la crítica de la racionalidad instrumental y las doctrinas y práctica educativas, de ayer y hoy, fundadas en el tecnicismo. Y también, desde luego, el alcance y límites, entonces y ahora, de una escuela universal e integradora. En ese contexto es "recuperable" parte de la crítica de Maíllor (y muy especialmente hoy como reactivo contra la insensata y necia invasión de los centros por inspectores-expertos en competencias, planillas y casillas). Además, es digno de encomio el hecho de exponer su vida como prototipo de un intelectual peculiar, *pedagogo orgánico del Estado*, cuya trayectoria y obra resultan inexplicables al margen de la evolución y las encrucijadas de la historia educativa española. En tal sentido, el afán biográfico deviene en historia social, o, si se prefiere histórico-cultural, de la educación en España.

Es además una muy pertinente exploración sobre las posibilidades de utilizar una determinada plataforma teórica (la historia del tiempo presente o genealogía), fortalecida y organizada en torno a conceptos heurísticos capitales (el más extenso y ya conocido de *modos de educación* y el de *pedagogo orgánico del Estado* de nuevo cuño). La puesta a prueba del concepto heurístico *pe-*

dagogo orgánico del Estado trata de vincular el *ethos* de Maíllo y sus colegas al propio de un intelectual tradicional vinculado al servicio del Estado, que realiza toda su enorme obra pedagógica en torno al proyecto estatal de crear una escuela nacional. Quizás quepa alguna duda sobre el uso a veces simplemente descriptivo (y no siempre igual a lo largo del libro) de tal categoría y, sobre todo, el significado de la “organicidad”. Cabe preguntarse, orgánico ¿respecto a qué clase o clases?, o ¿respecto al Estado? Opino que el acierto reside más bien en captar la organicidad respecto y *al servicio* del Estado en tanto que instancia “independiente” frente a una clase u otra, respecto a una alternativa política u otra (“familias políticas” en el universo franquista). Quizás faltaría establecer más claramente las relaciones entre intelectual tradicional/tecnocrático, elite de Estado, *ethos* y campo funcionarial, campos docentes, etc.⁹ En todo caso, al nivel descriptivo en el que se maneja el concepto es muy útil y valioso, admitiendo, por extensión, fáciles y pertinentes relaciones comparativas con otros países. Resulta, no obstante, chocante que no se ponga más énfasis, en que tal figura no es una construcción deliberada de un régimen político y que, por tanto, el mismo concepto y Maíllo, una de las figuras que lo encarna, alude y sirve de demostración de los elementos de continuidad de las culturas escolares y los modos de educación por encima del *tempo* de las alternancias políticas.

Y esto nos lleva a destacar el manejo de nuevas ideas para la periodización de la historia de la educación en España, que ahora se retoman. La misma vida personal del biografiado aparece atravesada por estas “transiciones” de los modos de educación y también el polémico significado educativo de la época franquista. Aunque los autores no insisten demasiado en ello (sí lo hacen y muy bien en sus respectivas tesis de doctorado), hay una pretensión de explicar, por

medio de lo biográfico, los cambios y continuidades en lo educativo, instancia que pertenece a la esfera de las mutaciones lentas y de larga sedimentación. El mismo Maíllo es una encarnación de esas metamorfosis y permanencias, por ejemplo, las habidas entre el reinado de Alfonso XIII, la II República y el franquismo: cambio de régimen político *versus* supervivencia de las estructuras educativas, los cuerpos docentes y algunos personajes, como el mismo biografiado.

Por otro lado, son muchas e importantes las contribuciones empíricas ofrecidas por estos dos profesores: desvelamiento del entramado y nutrientes complejos y originarios de la pedagogía de la época del régimen franquista, sistematización del *corpus* maillano, legado documental disponible sobre el que se funda su pensamiento, disección de la obra y contribuciones pedagógicas de Maíllo, nueva información procedente de fuentes orales originales y archivo personal del biografiado, estudio sintomático y hermenéutico desde la experiencia práctica del magisterio de sus copiosas e interesantes obras escolares como muestra de sus fuentes de formación pedagógica, hallazgo de muchos matices sobre la evolución del perfil ideológico y la contribución al pensamiento pedagógico general del autor, rompiendo con algunas simplificaciones y tópicos al uso.

En suma, la simbiosis de dos trabajos de investigación doctoral (Mainer, 2009 y Mateos, 2008), elaborados, dentro y fuera, en los márgenes del campo de la historia de la educación y en el marco de problemas de investigación planteados por el Proyecto Nebraska, tiene su desembocadura, se diría que casi “natural” (lógica), en los dos ensayos que comentamos. Como vimos, el primero resume una tesis sobre la historia del código pedagógico de un saber escolar mientras el segundo, a través de una versión renovada del género biográfico, proporciona información relevante sobre

9 Algo de esto se sugiere en las distinciones que se hacen en la página 151, especialmente nota 148. No obstante, hay cierto oscurecimiento en la página 18, donde parece postularse un isomorfismo entre “tradicional” en Weber y “tradicional” en Gramsci. Por otro lado, las formas de dominación en Weber (carismática, tradicional y racional-burocrática) diferencian lo “carismático” de lo “tradicional”.

el campo profesional de los pedagogos orgánicos del Estado. Códigos, disciplinas y campos configuran un todo altamente expresivo por su significación teórica y su valor empírico.

En el caso de las disciplinas escolares se trataba de desvelar su naturaleza socio-histórica tomando como punto de partida una crítica de la escuela y del conocimiento que en ella se alberga, de los códigos disciplinares “inventados” y contruidos como tradiciones culturales duraderas a lo largo del despliegue de los modos de educación. En lo que se refiere a los cuerpos profesionales, que pueblan el campo de la educación, se trataría de recuperar el concepto gramsciano de “intelectual” (diferencia entre la capacidad genérica de pensar de todos los seres humanos y la de aquellos que tienen una *función* intelectual en relación con la *hegemonía*). La historia cultural de un país tiene mucho que ver con la historia de las disciplinas escolares pero también y muy especialmente con los ejércitos (empezando por el magisterio y terminando por los *vedores* de la inspección), armados mediante la palabra y competencias especializadas en la gestión y difusión del conocimiento (y los prejuicios) socialmente acumulados.

Más allá del elogio o de la crítica que tales obras merezcan a cada cual (sin duda, ambas caben), lo cierto es que este tipo de investigación fedicariana abre vías de trabajo en grupo y demuestra la posibilidad de vivificar la historia de la educación, desde sus márgenes, desde dentro y fuera a un tiempo del campo, con fertilizantes teóricos críticos contruidos en contextos informales y espacios contrahegemónicos de creación colectiva, como los que ha proporcionado Fedicaria-Nebraska.

REFERENCIAS COMENTADAS

- COSTA, A. (2011). Historia de la educación en España. Realidades, problemas y tendencias en el dominio de la investigación. *Cadernos de História da Educacion*, 10, 2, 15-44.
- GUEREÑA, J.L.; RUIZ BERRIO, J. y TIANA FERRER, A. (2010). *Nuevas miradas historiográficas sobre educación en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, Ministerio de Educación.
- MAINER, J. y MATEOS, J. (2011). *Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- MATEOS, J. (2011). *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.

OTRAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUESTA, R. (2008). Conocimiento e interés de la historia de las disciplinas escolares en algunos círculos fedicarianos. *Con-Ciencia Social*, 12, 135-141.
- CUESTA, R., MAINER, J. y MATEOS, J. (2009). *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*. Seminario CEINCE, Berlanga de Duero, Salamanca: Autoedición.
- MAINER, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC.
- MATEOS, J. (2008). *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*. Tesis doctoral, dirigida por José María Hernández Díaz. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Salamanca.
- VIÑAO, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243-269.
- VIÑAO, A. (2008). El largo camino hacia la asignaturización del entorno, o cómo mirar la realidad de frente sin perecer en el intento. *Con-Ciencia Social*, 12, 142-148.