

LA HISTORIA DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES Génesis y problemas de un joven campo de investigación. El interés del proyecto Nebraska (Fedicaria) en el tema.

Juan Mainer Baqué
(Proyecto Nebraska de Fedicaria)

Tal como se indica el descriptivo título de este trabajo, el mismo alberga dos objetivos fundamentales: en primer lugar dar cuenta del nacimiento y recepción en España de un joven campo de investigación en el marco más amplio de la historia social y cultural de la educación, haciendo hincapié en los principales problemas que actualmente plantea la investigación histórico-educativa. En segundo lugar, explicar el interés del Proyecto Nebraska de Fedicaria, al que pertenezco, junto a Raimundo Cuesta y Julio Mateos, por estos temas, refiriendo, al mismo tiempo, los criterios y categorías teórico-analíticas que vienen orientando nuestras investigaciones. Éste es el guión que se seguirá en la exposición de estos temas:

- *El despegue de un campo de investigación.
- *La recepción en España.
- *Objeto, enfoques y problemas de la investigación sobre disciplinas escolares.
- *El proyecto Nebraska de Fedicaria: intereses y marco teórico-conceptual.

Antes de nada, conviene que el lector o lectora conozca quién habla y desde dónde. A saber, un profesor de secundaria, con formación académica de historiador, e investigador, no académico, de la historia de la educación que se aproxima a este territorio provisto de una mirada histórico-genealógica, desde las preocupaciones de la didáctica crítica —problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales que alumbran e informan la educación escolar y la escuela de la era del capitalismo—, compartidas en el seno del Proyecto Nebraska de Fedicaria.

El despegue de un campo de investigación.

Seguiremos en este primer apartado de la exposición este esquema:

- *La tradición
- *El cambio de sentido: los años setenta del siglo XX
- *El foco anglosajón: I. F. Goodson
- *El foco francés: D. Julia y A. Chervel

La tradición... Dentro del campo de la historia de la educación, la historia de las disciplinas académicas y escolares no es un asunto nuevo. Tradicionalmente se ha tratado de historia centrada en datos y hechos: sea en aspectos político-institucionales —principalmente centrándose en reconstruir la evolución de los planes de estudio— o centrada en las ideas y teorías pedagógicas que han venido informando y legitimando su presencia en el ámbito escolar. Pedagogos y filósofos de la educación, poco dados, lógicamente, a complicar la existencia de su flamante poder-saber, han venido siempre a dar por sentado que las disciplinas escolares eran y son nutritivas formas de conocimiento, que, por sí mismas y merced a cuidadosos procesos de adaptación psi y jibarización epistemológica —menester llevado a cabo por sus colegas académicos los metodólogos/didactas—, tenían, como digo *per se*, una probada capacidad para instruir y educar, amueblar intelectos y forjar voluntades, al tiempo que para transmitir un legado cultural valioso.

A partir de estos supuestos, ¿qué interés podía tener ocuparse de estudiar el origen de tan distinguido y desinteresado producto de la civilización humana?; bastaba con ocuparse de su melioramiento, de su permanente actualización y, ante todo, de su correcta y eficaz transmisión... Mientras tanto, a mayor gloria de los modos de educación naturalmente existentes y del proyecto escolarizador, el papel de la historia de la educación había de conformarse con proyectar una mirada monumentalista y anticuaria al pasado de tan meritorias producciones del conocimiento humano: las disciplinas escolares. La cuestión

clave para la pedagogía y la didáctica era y, acaso siga siendo, saber qué enseñar y cómo hacerlo —el insoportable rantrantán acerca de cómo deberían ser las cosas—, una inquietud inseparable de la racionalidad normativa e instrumental que se apoderan de la pedagogía y de la didáctica académicas, poco dadas a analizar y reparar en el por qué las cosas han sido y son como realmente son y ocurren. Un reciente trabajo inédito de Antonio Viñao (2009), que ha servido para enhebrar muchos de los argumentos que aquí se contienen, y que complementa otro anterior (Viñao, 2006) se aportan datos elocuentes acerca del escasísimo tratamiento que el tema de la historia de las disciplinas escolares recibe en las revistas españolas especializadas en temas educativos y, en particular, en las que monográficamente se ocupan de las didácticas especiales. Puede consultarse la siguiente tabla estadística, aportada por Viñao, con datos referentes a los últimos diez años:

**Presencia de la historia de las disciplinas en diversas revistas
(% de artículos sobre el total en el período 2000-2009)**

<i>Con-Ciencia Social</i> . Revista del grupo Fedicaria	48.72
<i>Llull</i> . Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de la Técnica	18.95
<i>Historia de la Educación</i> . Revista de la Sociedad Española de Historia de la Educación	15.40
<i>Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales</i>	10.81
<i>Iber</i> . Didáctica de las Ciencias Sociales	5.31
<i>Enseñanza de las Ciencias</i> . Revista de Investigación y Experiencias Didácticas	4.17
<i>Suma</i> . Revista sobre el aprendizaje y la enseñanza de las Matemáticas	1.88
<i>Eufonía</i> . Didáctica de la Música	1.79
<i>Profesorado</i> . Revista de Currículum y Formación de Profesorado	1.76
<i>Alambique</i> . Didáctica de las Ciencias Experimentales	1.53
<i>Tándem</i> . Didáctica de la Educación Física	1.09
<i>Uno</i> . Didáctica de las Matemáticas	0.77
<i>Textos</i> . Didáctica de la Lengua y la Literatura	0.67

Lo que he denominado *cambio de sentido* en esta tendencia tradicional, no provino exactamente de la historia de la educación, sino que más bien tuvo mucho que ver con la irrupción de la sociología crítica de la educación y del currículum. Como sabemos, a partir de los años 70 del pasado siglo, en plena resaca de las teorías del capital humano que postulaban una fe ciega en las supuestas virtualidades taumatúrgicas de los sistemas educativos de masas y en el principio de la igualdad de oportunidades a través de la escolarización universal..., surgió un amplio movimiento crítico que defendía la necesidad de estudiar, desde muchos y variados ángulos, la realidad escolar, con vistas a tratar de cuantificar, entender y explicar el (relativo) fracaso de la escuela de masas: la escuela es un gran fiasco o, mejor, no podrá realizar nunca del todo aquello que promete —la igualación social—, porque su naturaleza y su función es, fundamentalmente, reproductora. El grupo seminal de sociólogos británicos del currículum (Eslan, Young, Bernstein, Keddie), en su primer congreso celebrado en Oxford en 1971, planteaban ya la necesidad abordar:

*Un estudio histórico de las disciplinas escolares.

*Un estudio de los agentes, comunidades y asociaciones que las han forjado y mantienen, en el marco de los Curriculum Studies.

En los años ochenta se dieron a conocer los primeros resultados de este programa con los trabajos de Ivor F. Goodson y, en 1985, la prestigiosa editorial The Falmer Press comienza a editar la serie "Estudios de historia del currículum". Viñao (2006) considera este hecho como una suerte de marchamo de reconocimiento académico de un nuevo campo de conocimiento emergente.

Todo este caudal de preocupaciones y aportaciones conecta con el movimiento reconceptualista del currículum en los USA, de neta inspiración fenomenológica (William Pinar, Huebner...); con la pedagogía crítica de orientación frankfurtiana y marxista (Apple, Popkewitz, Giroux, McLaren...); con la obra de ciertos antropólogos-historiadores de la educación como Cuban, Franklin,

Kliebard, más preocupados por lo que realmente ocurre en las aulas, en el interior de lo que, tempranamente, en 1968, Jackson, el autor de *La vida en las aulas*, había denominado la "caja negra" del currículo. Si bien es verdad que los *currículum studies* norteamericanos no tuvieron nunca un interés muy determinado por el estudio histórico de las disciplinas, si manifestaron un enorme interés por la naturaleza del conocimiento escolar y por desvelar las constricciones materiales e ideológicas que se interponían a los discursos de la innovación pedagógica y a los intentos por transformar la enseñanza desde el interior de la institución escolar —recuérdese al respecto la seminal obra sobre el fracaso de las reformas educativas de Sarason (2003)—.

Recapitulando: en el foco anglosajón, la historia de las disciplinas escolares se forja en la misma fragua del más amplio campo de investigación de los estudios sobre el currículo, con quien dialoga y, en parte, se identifica.

El foco anglosajón: la obra de I. F. Goodson. Aunque nos referiremos en exclusiva a las aportaciones de este autor, no está de más subrayar que ésta no puede ser vista sin reparar en la rica y poderosa tradición británica de la sociología e historia de la ciencia y de la cultura, con autores emblemáticos como John D. Bernal, Raymond Williams o Peter Burke, por citar algunos con trayectorias y campos de interés bien diversos.

Se le atribuye a Goodson la frase, "el instituto me marchitó". En Fedicaria tuvimos ocasión de oírsele una vez más (Rifá, 2005). Como tantos otros, él, hijo de un bracero de Gales, vivió su paso por la escuela con una enorme sensación de pérdida de tiempo. ¿De dónde diablos salió esa cosa que llaman currículo? Su posterior experiencia como profesor de secundaria no hizo sino incrementar su interés por el tema: trataba de acercar el curriculum a sus pupilos, semidelincuentes de una barriada del sur de Londres, y con ello aprendían..., pero las autoridades le impedían que Goodson les examinara sobre aquellas enseñanzas tan "originales". El investigador británico

advirtió en todo ello una enorme contradicción: con las materias no aprendían y no obtenían título, con las invenciones goodsonianas aprendían, pero, paradójicamente, se les condenaba también a no obtener título alguno por ello... Entonces, si las materias académicas no educan ¿para qué están?, ¿para qué sirven?, o, mejor, ¿a quién sirven?

Como en toda investigación social, el 90% de un buen resultado consiste en hacerse una buena pregunta y la de Goodson lo era: ¿qué son las disciplinas escolares? Goodson inicia sus trabajos planteándose una hipótesis netamente construccionista que constituye la piedra clave de la nueva historia de las disciplinas escolares: "hay que estudiar las disciplinas escolares como algo construido y no dado, como un producto social e histórico, como una *tradición inventada*, como dirían Ranger y Hobsbawm"; no como formas de conocimiento naturalizadas, sino como producciones o invenciones históricas, resultantes de luchas y conflictos por la hegemonía entre grupos sociales que buscan y han buscado definir y controlar las materias escolares para mejor conseguir sus fines y su hegemonía cultural y social.

Hago notar en este punto que Goodson infringe con su hipótesis un severo castigo —es verdad que no definitivo— al campo de las didácticas, que seguían y siguen atentos únicamente a la determinación de objetivos, contenidos y actividades de las disciplinas felizmente existentes, al deber ser de la enseñanza y de la instrucción en pos de la "mejor transposición didáctica". Goodson es claro: en el principio de una posible transformación de la enseñanza, si quieren ustedes de una "nueva didáctica", no puede haber sino una crítica de la didáctica, un conocimiento crítico acerca de los procesos y agentes que intervienen en la construcción del currículum..., "necesitamos una teoría del contexto que apunte la acción docente"; o, si me permiten el exceso: el educador no debería de dar ni un paso hasta haber diseccionado con bisturí y tijera el numen corrupto de toda didáctica académico-instrumental: la disciplina escolar.

Si tuviera que enumerar las principales aportaciones de la obra goodsoniana las compilaría del modo siguiente:

1º Las disciplinas no son entidades monolíticas que una vez consolidadas se tornan inmutables, sino que son amalgamas cambiantes, organismos vivos —me gusta particularmente esta metáfora— que nacen —piénsese en la Educación Física o en la Informática—, evolucionan, se transforman, desaparecen —piénsese en materias como la Economía Doméstica o los Rudimentos del Derecho—, se fagocitan unas a otras, se desgajan, compiten, intercambian información, se aíslan, se emparejan o forman tríos o incluso comunas —piénsese en las Ciencias Naturales o en las Ciencias Sociales—, se atraen, se repelen, tienen un nombre, cambian de denominación y de apariencia, se jerarquizan, se hacen préstamos, se roban entre ellas, marcan el territorio (Viñao, 2006); todo ello como en la vida misma y con arreglo a los intereses sociales en juego. Ninguno de estos procesos es natural, ni obedece a circunstancias que puedan siquiera aislarse de los intereses sociales y de las relaciones entre saberes poderes. Esto revoluciona el propio concepto de disciplina..., complica el panorama considerablemente y le otorga interés analítico, social, histórico y crítico-genalógico.

2º En la formación de estas amalgamas de intereses y tradiciones que son las disciplinas escolares tienen lugar dos procesos inseparables que es preciso investigar, también, de manera inseparable. Por un lado, el proceso de academización, de formalización académica e institucionalización de la disciplina (proceso de disciplinarización). Goodson señala que este proceso no es mecánico ni simple: las disciplinas escolares no son una mera derivación del saber académico, no son procesos que se operan desde arriba (la academia) hacia abajo (la escuela) como se cree con frecuencia, sino de abajo a arriba; en efecto, como ha demostrado la mejor historia de las disciplinas escolares, a menudo son éstas anteriores en el tiempo a la existencia y profesionalización de las disciplinas académicas. Así lo demostró Raimundo Cuesta con su sociogénesis de la disciplina de la Historia escolar en

España o el propio Alejandro Álvarez Gallego con el campo de las Ciencias Sociales para Colombia.

Por otro lado, junto al proceso de disciplinarización, Goodson señala la existencia inseparable, decíamos, del proceso de formación de comunidades profesionales disciplinares o de asignaturas. La historia de las disciplinas escolares es inseparable del estudio de los procesos de profesionalización (o desprofesionalización) docente, de la construcción de comunidades disciplinares. Precisamente, del interés que en la obra de Goodson fue adquiriendo el estudio de estas comunidades, fue surgiendo una segunda generación de trabajos e intereses del historiador británico hacia las historias de vida de profesores o grupos de profesores, inspirados en metodologías etnográficas (Rifá, 2005).

3º No existe, como se ha dicho siempre, una separación neta entre la fase preactiva y activa del curriculum, tampoco entre el curriculum regulado o prescrito y el practicado por los profesores y alumnos en las aulas; ambas facetas están integradas y deben estudiarse integradamente; al igual que las prácticas pedagógicas, la teoría es, en su elaboración, otra práctica social. De aquí se deduce la importancia de estudiar los discursos como prácticas sociales y de mirar dentro y fuera de la escuela para entender la sociogénesis y el sentido de las disciplinas escolares.

El foco francés: D. Juliá y A. Chervel. Si el diálogo con otras ciencias sociales, en particular con la sociología, fue quizá una de las señas de identidad de la historiografía educativa anglosajona, el caso francés fue algo diferente; como ha señalado Viñao (2006), el cambio de rumbo fue en este caso una cuestión específica de los historiadores de la educación. En todo caso, son muchas las aportaciones y trasvases con la obra de Goodson y de los anglosajones..., de modo que filtraré únicamente las que considero notas diferenciadas en las aportaciones desde la historiografía gala.

Un contexto de producción e intereses diferente al anglosajón. Viñao señala la demanda de los propios docentes franceses por conocer sus disciplinas y por estudiar las consecuencias operadas sobre ellas por la puesta en marcha de las reformas educativas comprensivas de los años 70 y 80 —un trasunto que tiene mucho que ver con las importantes y sólidas comunidades profesionales y disciplinares francesas—. También señala la existencia de un Servicio de Historia de la Educación Estatal, impensable en otros países (el orgullo de la escuela de la III República y de la estela durkheimniana...), que ofreció un nicho académico muy adecuado a este tipo de estudios. Hay, no obstante, otra cuestión capital que es el interés del propio gremio de los historiadores profesionales franceses y en concreto de la llamada tercera generación de Annales por la historia cultural —en paralelo a la historia de la infancia, de las mujeres, de la vida cotidiana...— y, en particular, por la historia de la *cultura escolar* (atención a esta categoría analítica, semejante al de "gramática de la escuela", acuñada en USA por Tyack y Cuban en un trabajo de 1994). En resumidas cuentas, a diferencia del foco anglosajón, en el foco francés el peso de los historiadores de oficio, más que el de los sociólogos críticos de la educación, es muy importante. La historia de las disciplinas escolares se convierte en el centro de la nueva historia de la cultura escolar, nacida bajo el paraguas de la historia cultural francesa.

Tanto Juliá como Chervel coinciden en una idea importante: que la institución escolar no es el lugar donde se lleva a cabo una mera adaptación de conocimientos valiosos, sino que es un espacio dotado de una cultura propia, donde se realiza la producción de unos saberes particulares que denominamos disciplinas escolares.

Chervel (1991 y 1998) lo deja muy claro y, en esto, matiza a Juliá: el conocimiento escolar *no* es la parte de la cultura global que se difunde en la escuela..., es aquel que no se adquiere ni tiene sentido nada más que en la escuela — nada significa fuera de ella— y, por tanto, las disciplinas escolares son productos específicos, en su origen, en su

naturaleza, en sus componentes y en su difusión, de la cultura escolar. Por encima de todo, transmiten hábitos, normas, saberes y comportamientos que nacen en el interior de la escuela y llevan las marcas características de la cultura escolar. Como es sabido, el trabajo fundamental de Chervel se dedicó, básicamente, a la historia de la enseñanza elemental de la lengua y la literatura francesas; allí define el carácter performativo de la disciplina escolar respecto de su referente académico.

La institución escolar no se limita a reproducir (o *transponer*, como veremos) lo que nace y está fuera de ella, sino que transforma y transmuta, crea un nuevo saber —abstracto, desvitalizado, diseñado para el atontamiento y para el examen, para *disciplinar* en el amplio sentido de la palabra: inculcar, instruir, domesticar y someter— un saber apropiado, en fin, a los fines de la institución. Este fenómeno transmutador recuerda al proceso alquímico como destacó Popkewitz (1998) y que ha reiterado en un trabajo reciente (Popkewitz, 2010): "como la alquimia, la pedagogía es una práctica que mágicamente transforma las ciencias, la ciencia social y las humanidades en las asignaturas escolares".

Este potencial transmutador de la cultura escolar, de la gramática escolarizadora, nos interesa mucho, ¡claro!!, porque también afecta de lleno a las innovaciones pedagógicas, a los intentos por mejorar el currículo. No son las innovaciones, a menudo anunciadas a bombo y platillo, las que cambian la escuela, sino que es la escuela, merced a su propio régimen escolarizador, la que ejerce el control sobre las innovaciones, la que termina por adaptarlas a la forma de su interés sistémico. Tanto Julia y Chervel, como Tyack y Cuban (2001), nos advierten de que la cultura escolar articula el contenido y la agenda del régimen educacional disciplinario... del funcionamiento de las disciplinas escolares (establece las orientaciones de la enseñanza y determina las prácticas pedagógicas, los dispositivos, los rituales y las rutinas, a fin de obtener por parte de los estudiantes el conocimiento y el comportamiento deseados, al tiempo que contribuye a

construir a los docentes como auténticos "guardianes de la tradición y esclavos de la rutina").

Una cultura que, además, es universal y hoy se hace presente en las escuelas de todo el Planeta, forma parte del proceso y del programa de "modernización" del capitalismo globalizado... y cuyo ritual y liturgia se celebra y visibiliza en los más de ochocientos museos sobre la escuela y la docencia repartidos por todo el mundo.

No es preciso insistir en el hecho, bien conocido por la historiografía social-educativa, de que este tipo de análisis nos ponen ante nuevos desafíos a los investigadores sociales del currículo y de la historia de las disciplinas. Poco avanzaremos si no afrontamos con rigor e imaginación el estudio histórico-genealógico de todos esos dispositivos y rituales asociados a la vida de la escuela y que constituyen su caja negra: todas ellas construcciones históricas hoy naturalizadas que es preciso deseternizar y desnaturalizar; cito de forma desordenada algunos elementos clave de la cultura escolar:

*El horario, el reparto del programa entre periodos de clase y de recreo, los trimestres, los cursos, los periodos vacacionales...

*Los espacios: la arquitectura escolar, el mobiliario, la disposición de las aulas

*El material docente estereotipado: por ejemplo los gráficos murales, los mapas mudos —posiblemente no exista, como dice Marc Depaepe, un símbolo más claro de la *didactización* del conocimiento que este recurso ¿cuál es la utilidad en la vida real de un mapa que no lleva ninguna indicación?—.

*La división del grupo en clases con su material didáctico, la jerarquía interna de la escuela, la visión panóptica, las intervenciones recurrentes y sancionadoras (el test, el examen, la concesión de premios y castigos...).

La recepción en España.

La recepción de los nuevos enfoques sobre historia de las disciplinas escolares en España se produce en la década de

los noventa, con un cierto retraso respecto a los países del entorno europeo. Para empezar, habría que poner sobre la mesa la escasa preocupación exhibida por los científicos e historiadores de las ciencias por los temas educativos (sobre estos temas ha escrito recientemente Julio Mateos, 2009). Por otro lado y a diferencia de lo acontecido en otros terrenos de la historiografía, la larga sombra del franquismo universitario no fue ajena al hecho de que hasta bien entrados los años 70, la pedagogía y sus campos adláteres siguieran siendo en España un mester semiclerical y en particular la historia de la educación (mejor de la pedagogía) continuara estando en manos de las teresianas y del Opus Dei: una historia de datos, hechos e ideas.

De manera casi telegráfica, me interesa traer a colación un par de obras muy significativas y relevantes anteriores a los años 90: en 1978, ve la luz un libro coordinado por Juan Sisinio Pérez Garzón sobre ciencia y enseñanza en la revolución burguesa. Pero sobre todo, al filo de 1980, se inicia el ambicioso programa del geógrafo Horacio Capel mediante el cual se pretendía confeccionar una historia de los paradigmas del pensamiento geográfico y sus relaciones con diversas demandas e instituciones sociales —la escolar era una de ellas—. En este contexto, la tesis doctoral del fedecariano, también geógrafo, Alberto Luis Gómez (1985), pionera y primera inserción en España del estudio de las disciplinas escolares, sigue siendo consulta obligada y marca un hito trascendental como ocurre también con la obra de Julia Melcón y otros. De hecho, Raimundo Cuesta comenzó, en 1987, su tesis en esa misma estela del proyecto capeliano, investigando los desfases y acomodados entre la historia de la ciencia y sus trasuntos escolares, las relaciones entre campo científico y su trasvase al campo escolar, aunque, como él mismo ha reconocido muchas veces, su contacto, a comienzos de los noventa, con la obra de Chervel y sobre todo de Goodson y otros teóricos críticos del currículo, marcaron un viraje radical en su trabajo que le condujo a ensayar un nuevo modelo de investigación en el que las materias de enseñanza adquirirían significado propio en su construcción social y escolar y

dejaban así de ser un mero trasunto miniaturizado de las ciencias de referencia.

Viñao señala, con toda razón, a 1991 como una fecha clave para entender el cambio de rumbo al que nos venimos refiriendo: la traducción y posterior difusión, en el número 295 de *Revista de Educación*, de dos artículos importantes de Goodson (1991) y Chervel (1991), marcaron la tónica. Es necesario citar el olfato y el papel de oficiante-introductor que desempeñó en todo ello el actual catedrático de historia de la educación comparada de la Universidad de Granada, Miguel Ángel Pereyra, a la sazón director de la *Revista de Educación*, editor de la desaparecida y brillante editorial Pomares Corredor —que dio a conocer a Goodson al público español— y pieza clave para comprender la creación de circuitos de influencia sobre la historia educativa española (puede verse al respecto el estudio y larga entrevista que dedicó a su persona *Conciencia social* en su número 10, correspondiente al año 2006).

Finalmente, en 1996, llegó la primera bendición institucional del campo de investigación de la mano del gremio universitario de los historiadores de la educación, integrados en la Sociedad Española de Historia de la Educación, SEDHE, cuando celebran en Granada el IV Coloquio con un marbete muy cercano al campo que nos ocupa: "El currículo: historia de una mediación social y cultural", con tres líneas temáticas directamente relacionadas con la historia de las disciplinas escolares. Luego vinieron los Coloquios de Oviedo en 2001, Burgos en 2003 y el próximo en Berlanga de Duero en 2011, que toman abiertamente a las disciplinas escolares como objeto, más o menos central, de sus afanes y trabajos. En todo caso y en el momento de escribir estas líneas —recuérdese la estadística de las revistas especializadas que comentábamos al inicio de este trabajo—, el interés por el tema que nos ocupa en la historiografía educativa española habría que calificarlo de emergente y tentativo.

Viñao en sus amplios y documentados estados de la cuestión, refiere, a modo de ejemplo, tres círculos de autores intereses e historiografía —la historia de la manualística escolar, el grupo de la Universidad de Murcia y el proyecto Nebraska de Fedicaria—, en relación, más o menos directa, con la historia de las disciplinas escolares — las referencias bibliográficas situadas al final de este trabajo se han clasificado temáticamente siguiendo, al menos en parte, estos círculos de producción e investigación—. Me referiré de manera sucinta a los dos primeros y dejaré, como se anunció, para más adelante las referencias al proyecto Nebraska de Fedicaria:

*La historia de la manualística escolar nace en España en estrecha relación con el Proyecto MANES, con sede en la UNED, y que se propone como objetivo principal la investigación de los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante el período 1808-1990. Sus primeras publicaciones datan de 1997 y desde 1993 el proyecto viene implementando estudios de tercer ciclo para la formación de investigadores.

Me gustaría indicar dos cuestiones sobre esta línea de trabajo desde la perspectiva que nos ocupa:

-En primer lugar, es necesario advertir que la historia de los libros de texto y la de las disciplinas escolares son dos cosas diferentes; aunque la segunda, obviamente, precisa de la primera.

-La segunda es que, a menudo, tras la historia de la manualística escolar anida y se reproduce una visión a mi juicio distorsionada acerca de las relaciones entre ciencia y disciplina escolar, que tiende a presentar a éstas últimas como aplicaciones, más o menos actualizadas, de su saber académico de referencia. Un ejemplo de ello podemos verlo en la reciente y, por otra parte, valiosísima aportación de Rafael Valls (2007); el propio título, *historiografía escolar*, sugiere un tipo de relación transpositiva que no parece tener en cuenta la idea de que las materias escolares y sus textos constituyen construcciones culturales escolares originales.

*Por su parte, el grupo de investigación de la Universidad de Murcia, coordinado por Antonio Viñao, nace de un proyecto del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en colaboración con algunos departamentos de didácticas especiales. El proyecto inicial, forjado en 1992, partió de indagar en la génesis de los cuerpos de profesores estatales en España, en sus procesos de selección y profesionalización disciplinar. A partir de ahí se esbozó un esquema muy claro para estudiar las relaciones entre la construcción de un campo disciplinar y la profesionalización de quienes la integran como docentes:

- A) Su lugar, presencia, denominaciones y peso en los planes de estudio.
- B) Sus objetivos explícitos e implícitos y los discursos que la legitiman como tal disciplina escolar.
- C) Sus contenidos prescritos: planes de estudio, libros de texto, programas, programaciones.
- D) Los profesores de la disciplina:
 - a) Formación, titulaciones.
 - b) Selección: requisitos, concursos y oposiciones (memorias, criterios, valoraciones).
 - c) Carrera docente.
 - d) Asociacionismo: formación de comunidades disciplinares.
 - e) Publicaciones y otros méritos.
 - f) Presencia social e institucional

Un acercamiento, hasta donde fuera posible, a las prácticas escolares y la realidad en el aula a través de memorias, informes, exámenes, diarios y cuadernos de clase, ego-documentos, etc.

Como reconoce el propio Viñao existe un gran abismo entre el proyecto inicial y los resultados obtenidos a causa de muy diversas circunstancias: intereses, formación de los investigadores, urgencias académicas, dificultades en la obtención de documentación. La mayor parte de las investigaciones realizadas (publicadas o no) son tesis hechas desde la didáctica especial o desde la enseñanza de una disciplina concreta. En su mayoría son tesis doctorales centradas en la historia de las metodologías y de la renovación pedagógica que se ocupan sobre las relaciones entre saber científico y saber enseñado. No hay homogeneidad, no hay aportación teórico-conceptual, no hay una línea de investigación clara que permita síntesis y análisis comparativos entre los trabajos ya realizados.

Objeto, enfoques y problemas de la investigación sobre disciplinas escolares.

En este apartado de mi aportación, trataré de esbozar de una manera provocativa ciertos problemas de índole teórico-metodológica en la investigación histórica sobre las disciplinas escolares; la mayoría de ellos, de una u otra forma, se han ido desgranando ya en el transcurso de las páginas anteriores:

- *Un problema conceptual: las disciplinas y las comunidades disciplinares
- *Un problema de enfoque: la contaminación transposicionista
- *Problemas gremiales
- *El reto de las fuentes

*El primero, magistralmente abordado por Viñao (2006), es un problema, si se quiere, conceptual, que se dirige al corazón mismo del objeto de estudio que nos ocupa: el concepto de disciplina escolar en relación con el proceso de disciplinarización. Las disciplinas no son, se hacen, se construyen, mutan, son amalgamas, son organismos vivos, como vimos antes... Chervel ya planteó la cuestión en su texto de 1991 al formularse preguntas como la siguiente, ¿existe o no un modelo o tipo ideal de disciplina escolar; hay disciplinas que son más disciplinas que otras; hay materias escolares que admiten mejor que otras el proceso de disciplinarización —piénsese en actividades o ejercicios como los dictados, o la ortografía, o el canto, o las lecciones de cosas o los ejercicios gimnásticos, o el manejo de un ordenador—...; en su caso, a qué obedece la culminación, o no, del proceso de disciplinarización de estas tareas escolares?

No entraré en mayores honduras, dejaré únicamente planteado el problema; sin embargo, parece evidente que no es lo mismo hablar de proceso de disciplinarización en la enseñanza primaria que en la secundaria o universitaria y que, dependiendo del nivel educativo al que nos refiramos, los cuerpos docentes y comunidades disciplinares que se

construyen y organizan alrededor de la docencia de estas disciplinas o protodisciplinas o subdisciplinas o asignaturas no poseen el mismo prestigio, la misma fuerza, ni la misma identidad profesionalizadora. Al respecto, Goodson distingue tres tipos de tradiciones disciplinares en liza, de menor a mayor formalización, abstracción y prestigio que se corresponderían con tres modelos de profesionalización en los niveles primario y secundario: la pedagógica —materias vinculadas al desarrollo infantil, preparatorio, instrumental—, la utilitaria —disciplinas que ponen énfasis en la adquisición de habilidades técnicas básicas— y la académica —consagrada a conocimientos desinteresados y propedéuticos propiamente disciplinarios—. Las tres tradiciones se relacionarían con tres modelos de profesionalización docente: maestro, maestro de taller y profesor.

El problema de la construcción de las comunidades disciplinares docentes es inseparable, como hemos repetido, del anterior; forma parte, inextricablemente, del proceso de formalización de las disciplinas escolares. De hecho, los dos elementos principales que conforman la identidad profesional de los docentes son el nivel educativo en que trabajan (infantil, primaria, secundaria...) y la disciplina o campo disciplinar al que se adscriben.

¿Qué respondemos cuando se nos pregunta acerca de nuestra identidad profesional? o ¿de qué trabajamos? Una maestra diría "soy maestra de infantil", un profesor de secundaria, "soy profe de historia de secundaria"; un profesor universitario podría decir "soy profesor de la Universidad de Zaragoza"... El acento en uno u otro aspecto varía porque la profesión docente no es un todo homogéneo, ni es vivido o percibido como tal, pero tampoco es un colectivo con intereses comunes, sino una realidad fuertemente jerarquizada, escindida y segmentada por diferentes variables (categorías profesionales, jerarquías académicas, diferencias de género, y no en menor medida de etnia o clase social, o, incluso por el lugar y contexto social donde se ejerce el trabajo —en España, no es lo mismo un profesor de matemáticas de un instituto

suburbial o rural que de un instituto de un barrio residencial y exclusivo—). El campo docente, lejos de ser un territorio social compacto se parece más a un campo de fuerzas.

Así pues, si la disciplina (o, si me lo permiten, la ausencia de ella, como acontece con los maestros primarios "generalistas") constituye uno de los elementos clave de la identidad profesional del docente..., habría que concluir que no podemos hacer historia de las disciplinas, no podemos estudiar su evolución y su naturaleza, sin prestar atención a quienes patrimonializan ese saber y construyen, merced a esa profesionalización específica, su mayor o menor poder académico y escolar en el espacio social. Las disciplinas escolares son un saber-poder y su proceso constitutivo se aviene perfectamente a la tríada del molde interpretativo foucaultiano: saber, poder y subjetivación-construcción de sujetos.

No es posible hacer la historia de una disciplina o de un campo disciplinar sin hacer al mismo tiempo la historia del proceso de profesionalización que supone, lo cual significa seguir la pista, al menos, a estas tres cuestiones:

- *Acotación del espacio social y académico: dentro y fuera
- *Definición de ortodoxias y heterodoxias dentro del campo
- *La construcción de una identidad profesional

*La segunda cuestión remite a un problema de enfoque y, en el fondo, hace referencia a la naturaleza del marco teórico subyacente a la investigación y que, como es sabido, ha de ir construyéndose en permanente y a veces desasosegante diálogo entre el sujeto, su propio interés y su objeto de estudio.

Como se recordará, cuando hemos hablado, por ejemplo, de los estudios sobre la manualística escolar, esbozamos ya un problema que yo llamaría el riesgo o la "trampa" de la contaminación transposicionista, que en muchas ocasiones conduce al historiador a considerar la disciplina escolar

como mera miniaturización del saber académico. Cuando hablo de "transposicionismo" me estoy refiriendo, lógicamente, a la teoría de la transposición didáctica que Yves Chevallard desarrolló en los años 80-90 para las matemáticas y, cuya vulgarización, se ha convertido en una suerte de doxa taumatúrgica que prestigia y dota de sentido a prácticamente todas las didácticas especiales. En efecto, su distinción entre saber sabio (ciencia), saber enseñar (currículo regulado), saber enseñado (lo que *hace* el profesor) y saber aprendido (lo que *aprende* el niño)..., su descripción del proceso de construcción de las didácticas como una suerte de ejercicio transpositivo o transposicionista entre los saberes, ha dotado al campo de las didácticas no sólo de discurso científico, más allá de las consideraciones psicopedagógicas, sino, ante todo, de identidad y prestigio académico —así ha ocurrido en España con el campo de la didáctica de las ciencias sociales cuya sociogénesis recientemente he estudiado—.

En definitiva, defiendo que el historiador de las disciplinas escolares debe vacunarse contra el virus del transposicionismo didáctico, evitando que una, supuestamente razonable, teoría orientada a nutrir una determinada concepción instrumental y tecnocrática de las didácticas especiales, termine por impedirle reconocer que es la propia escuela —el conjunto de intereses, agencias, agentes y estructuras que interactúan en su campo de influencia— quien, en última instancia, crea sus propios "contenidos culturales". Al respecto, no me sustraigo a la tentación de incluir, como anexo, al final de este trabajo, el resumen de un documento que André Chervel presentó en el marco del VI Coloquio sobre didáctica de las ciencias sociales, celebrado en París, marcando con claridad las distancias entre cierta concepción de la didáctica —situada, por cierto, en las antípodas del uso que de este término realizamos en Fedicaria— y la historia de las disciplinas.

*Sobre la tercera cuestión —lo que he denominado "problemas gremiales"—, diré que está íntimamente relacionada con la anterior. No es un asunto baladí preguntarse si es posible escribir una historia de las

disciplinas —una historia crítica y genealógica como la que defendemos desde el proyecto Nebraska— desde el interior del campo amplio de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación; ¿pueden escribir esta historia los pedagogos, los historiadores de la pedagogía, los didactas..., qué precio habrían de pagar por ello?, ¿pueden hacerlo quienes se ganan el sustento y el prestigio académico precisamente estudiando, reforzando, reformando, normativizando el espacio escolar, reproduciendo hasta la extenuación la necesidad y el deseo de la racionalidad escolarizadora? Dejo el tema aquí abierto únicamente, pese a que me resulta atractivo; quizá merecería la pena iniciar un estudio que nos aproximara a la configuración social del subcampo profesional de los historiadores de las disciplinas escolares en España en el contexto de los historiadores de la educación..., que tratara de responder a preguntas como éstas: ¿dónde se aloja institucional y académicamente la historia de la educación?, ¿cómo se constituyen los departamentos y los nichos institucionales, quiénes los ocupan y organizan?, ¿cuáles son sus códigos profesionales? ¿en qué campo de fuerzas se alojan y qué capitales culturales atesoran sus miembros y sus aspirantes?, ¿qué normas, qué lenguajes rigen, de qué se habla y de qué no se habla? ¿cómo se difunde y amplifica su discurso, qué espacio ocupa en el campo más amplio de la cultura —historiográfica, pedagógica...?

*El cuarto y último asunto de nuestra nómina de problemas para la investigación se refiere a las fuentes para la investigación en el tema que nos ocupa. Por lo que vamos viendo, si la historia de las disciplinas escolares resulta inseparable de la historia de los cuerpos docentes, de la genealogía de la escuela y, consecuentemente, de las normas escritas y no escritas de la cultura escolar... el problema de las fuentes de investigación se torna absolutamente capital para el investigador. Además, exige por parte del historiador un compromiso firme con la imaginación y con el diálogo entre diversas disciplinas sociales (especialmente con la antropología y la sociología: ejemplos de ello, desde perspectivas metodológicas muy diferentes, podrían ser los trabajos de Suzanne Citron

(1989, 1991) para la historia escolar francesa, los trabajos de los foucaultianos latinoamericanos —muy en particular las investigaciones realizadas en Colombia de la mano de la profesora Olga L. Zuluaga o en Argentina por Marcelo Carusso o Inés Dussel (1999)— o el análisis que Javier Merchán (2005) realizó acerca de lo que ocurre en la clase de historia.

La historia crítico-genealógica de las disciplinas escolares exigen por parte del estudioso mirar simultáneamente al interior y al exterior del aula y de la escuela, a los textos vivos y a los textos inertes, a las fuentes visibles y a las invisibles, a las dimensiones más aparentes y explícitas del currículum y a facetas más vinculadas a la práctica real de la enseñanza. Una historia de las disciplinas excesivamente centrada en una hermeneútica de los programas, cuestionarios, libros de texto y demás discursos legitimadores, reguladores y oficializadores de la disciplina, por muy exhaustiva e ingente que sea la pesquisa realizada (como ocurre, por ejemplo, con la obra de Luis y Romero de 2007), no deja de proyectar una luz muy insuficiente sobre la disciplina en cuestión.

El proyecto Nebraska de Fedicaria. Intereses y marco teórico conceptual.

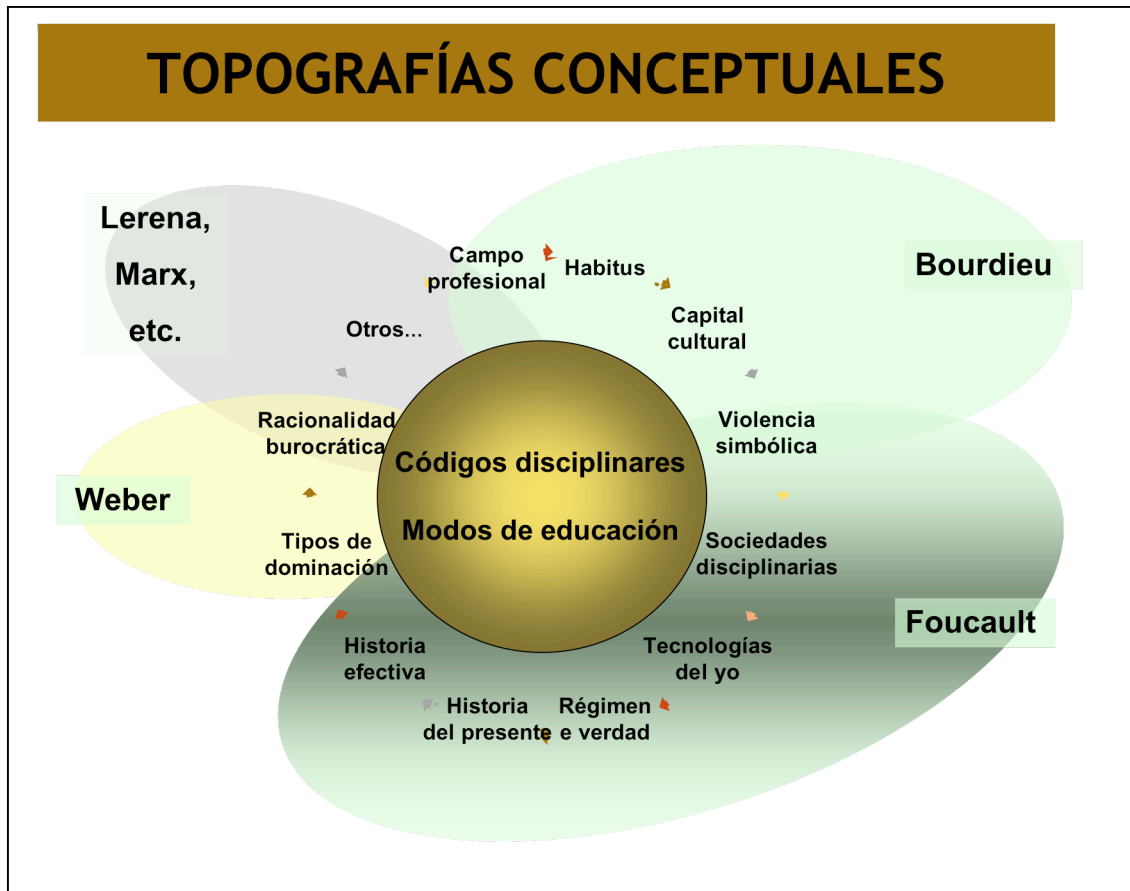
Llegamos al último aspecto que quiero abordar que me atiene muy directamente pues el Proyecto Nebraska de Fedicaria constituye el grupo que desarrollo mi trabajo desde que una tórrida tarde madrileña de un mes de julio del ya lejano año 2001, refugiados en una cafetería bulliciosa y concurrida de la Gran Vía, por nombre Nebraska, Raimundo Cuesta, Julio Mateos y yo, acordamos constituir una fraternidad, un grupo de trabajo que sentíamos como una necesidad vital, afectiva e intelectual. Ese es el origen, poco solemne, del término que da nombre a nuestro grupo y que no oculta en su denominación la intención abierta de referirnos a un espacio de socialización y trabajo —la taberna— no académico, resistente a los protocolos y códigos, escritos y no escritos —sacralización del trabajo individual y de la propiedad intelectual, mecanismos y

sistemas de cita y reconocimiento, etc.— que rigen las normas de acceso y el funcionamiento interno de los nichos donde tradicionalmente se produce el conocimiento. Los tres, llevábamos alrededor de una década colaborando en el seno del colectivo Fedicaria; pocos meses más tarde se incorporaron Marisa Vicente y Javier Merchán que permanecieron trabajando con nosotros alrededor de cinco años.

Nuestro interés por la genealogía de las disciplinas escolares nace directamente de nuestras preocupaciones profesionales y cobra todo su sentido en el marco del entendimiento de la didáctica crítica que defendemos en Fedicaria. Reconozco que no es el camino trillado, ni mucho menos el que suele transitarse en la academia: las aportaciones fedicarianas al campo de la historia de las disciplinas escolares están indisolublemente unidas a lo que hemos denominado didáctica crítica, pues ésta no puede darse sin la práctica de una crítica de la didáctica. Indagamos en la historia de las disciplinas, entre otras razones, para tratar de "entendernos" mejor, para explicarnos por qué, una y otra vez, fracasan nuestros "sueños" y proyectos de innovación.

La necesidad de un marco analítico-conceptual. Para orientarnos en este trabajo sentimos la necesidad de dotarnos de una suerte de dispositivos teóricos, de una serie de conceptos estratégicos que nos autoricen a analizar mejor nuestro mundo y, en particular, el campo de la cultura y de la educación escolar. En esta especie de diagrama que se muestra en la página siguiente, a modo de planetario de categorías, se da cuenta de la cartografía conceptual que nos ayuda en nuestras cavilaciones e investigaciones. Como puede observarse, no son necesariamente conceptos tomados del campo de la pedagogía, sino más bien de ámbitos sociales más amplios, por ejemplo, *modos de educación, códigos disciplinares, habitus, campo*, entre otros muchos. Y la razón de que eso sea así estriba en que para nosotros la didáctica crítica está acompañada, y viene precedida siempre, de una crítica

de la enseñanza y del conocimiento escolar que se practica en las aulas.



Sin más tardanza, pasaré a comentar, muy por encima, las categorías analíticas más relevantes que los trabajos del proyecto Nebraska —las tesis doctorales de Raimundo Cuesta (1997), Juan Mainer (2007) y Julio Mateos (2008c)—han aportado al estudio de las disciplinas escolares. Existe amplia bibliografía sobre ello; especialmente, sugiero encarecidamente la lectura del trabajo, coordinado por Cuesta, Mainer y Mateos (2009), a que dio lugar el Seminario reunido en la sede del CEINCE de Berlanga de Duero y que tendrá su natural continuidad en un segundo encuentro, centrado precisamente en el tema “conocimiento científico, disciplinas escolares y campos profesionales”, a lo largo del verano de 2012.

Para nosotros una categoría heurística cardinal para el estudio de las disciplinas escolares es el concepto de *código disciplinar*. Acuñado en la investigación doctoral de R.

Cuesta sobre la sociogénesis de la disciplina histórica, podría definirse como —cito textualmente a su autor— “el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito. En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de las materias dentro del marco escolar (...)) Se trata de una tradición social configurada históricamente que legitima la función educativa atribuida a cada disciplina y que contribuye a regular el ejercicio cotidiano de su enseñanza. El código disciplinar alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de la práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos (...) El código disciplinar aparece como una larga y duradera tradición social, aunque no invariable, que se adapta, con ciertos desfases, al transcurso de los modos de educación —entiéndase por ello, las diversas formas y tipologías de escolarización que desarrollan los sistemas educativos nacionales— y que de ninguna manera sigue linealmente los ritmos impuestos por los distintos regímenes políticos.”

Subrayo de todo ello una idea fundamental: el código disciplinar permite explicar las disciplinas como un producto genuinamente escolar, como formas de *hacer y pensar* sedimentadas a lo largo del tiempo y, como tales, duraderas y resistentes al cambio. Por ello, al mismo tiempo que el código permite una mirada sinóptica sobre la realidad en un tiempo largo, permite pensar la historia de las disciplinas escolares en sus cambios, discontinuidades y mutaciones entre sus distintos componentes.

Por su parte, Julio Mateos y yo mismo, hemos utilizado en nuestro trabajo el concepto de código disciplinar enriqueciéndolo y adaptándolo a las necesidades de nuestro objeto de estudio: en el caso de Mateos, el estudio del *medio* o el *entorno*, como elemento tradicionalmente clave de la enseñanza científica en los estudios primarios, le ha llevado a reformular un nuevo concepto, *código pedagógico del entorno*, tratando con ello de indagar en la sociogénesis del área curricular del Conocimiento del Medio Físico, Social

y Natural que introdujo la LOGSE en España, en 1991, para la educación primaria.

Otra de las categorías clave es la de *campo profesional*, estrechamente unida al concepto de *habitus*, utilizado por el sociólogo Pierre Bourdieu. En efecto, para Nebraska el concepto de campo profesional resulta de una muy libre adaptación de las tesis de Pierre Bourdieu sobre la construcción del campo científico y del *homo academicus*; pero también de las teorías de la estructuración de Anthony Giddens, la sociología del poder y la dominación de Max Weber (las tesis sobre el triunfo de la racionalidad técnico-burocrática y los sistemas de dominación legal) y la genealogía del poder de Michel Foucault (especialmente el Foucault de la verdad y las formas jurídicas). El término fue ensayado por R. Cuesta en su trabajo sobre la formación del campo de los catedráticos de historia de instituto españoles (Cuesta, 1997a y b) y ha pasado al patrimonio colectivo de Nebraska (ver Mainer, 2009 a y b).

En el curso de mi trabajo (Mainer, 2009 a) defino de este modo la utilidad práctica de este concepto: "Los procesos de profesionalización docente, ligados a peculiares procedimientos de formación y selección, guardan pues una estrecha relación con la historia de las disciplinas en liza; una historia es el complemento de la otra. Pero detentar una profesión es algo más que estar en posesión de un título que acredita el dominio de un área de conocimiento homologada, la inclusión en un escalafón, la existencia de una corporación jerarquizada, la percepción de un sueldo o la disponibilidad de un despacho...; en todo caso, es todo eso, pero es más cosas también. Supone una serie de circunstancias externas, legitimadas jurídicamente, pero sería absurdo olvidar que esas circunstancias, aparentemente naturales, son vividas por personas y percibidas socialmente —el campo profesional constituye la subjetividad de sus integrantes y les dota de identidad de ahí la importancia de otro concepto vecino y constitutivo del de campo, el de *habitus*, que podríamos definir como el conjunto de disposiciones individuales, a menudo infraconscientes, que se traducen en un modo de estar, de

ser, de percibir, de ubicarse en el mundo y de apreciarse a sí mismo y a los demás—. Así pues, la legitimación jurídica sobreviene como colofón de un largo y tortuoso camino en el que la paulatina profesionalización de la Didáctica conllevará la aceptación una desprofesionalización del magisterio y un más que evidente redistribución de papeles entre los diferentes cuerpos docentes en presencia (el campo es ante todo un espacio de lucha, un campo de fuerzas, como hemos dicho)."

El campo profesional de la didáctica de las ciencias sociales se formaliza e institucionaliza definitivamente en fecha reciente, 1984...; mi investigación abarca las fases embrionaria y preconstitutiva del mismo. Esta circunstancia me permite fijar la atención en un hecho de capital importancia: cómo alrededor de la construcción discursiva de esa didáctica especial se dan cita muy diversos cuerpos docentes y mediadores —los "inventores de sueños": catedráticos de instituto y universidad, profesores de escuelas normales, inspectores, maestros prestigiosos y regentes o directores de grandes escuelas graduadas— que intervienen y luchan por su control y patrimonialización. La invención, gestación y construcción sociohistórica de un determinado "saber" es inseparable de las relaciones de "poder", que se producen en un campo social de fronteras inicialmente siempre difusas y cambiantes.

Y llegamos al último de los conceptos heurísticos que hemos acuñado en el proyecto Nebraska sobre los que pretendo llamar la atención aquí: los *modos de educación*, como los dos anteriores, asimismo acuñado en la seminal tesis doctoral de Raimundo Cuesta. Constituye una elaboración original que, inspirándose en los análisis de la mejor sociología crítica de la educación española —Lerena, 1976, distinguía diversos sistemas de enseñanza en la evolución de la educación española: el escolástico, hasta 1857, el liberal, hasta 1970, y el tecnocrático, hasta la actualidad—, le permiten distinguir dos grandes fases modélicas de desarrollo histórico educativo en la España de la era del capitalismo: el *modo de educación tradicional-elitista* (hasta la Ley General de Educación de 1970) y el

modo de educación tecnocrático de masas (desde 1970 hasta la actualidad).

Los modos de educación evocan, en cierto modo intencionadamente, a los denostados modos de producción de la teoría marxista. Para nosotros, el ámbito de la cultura y educación, como el de la economía, constituyen un sistema de producción social que produce y reproduce el mundo; la escuela (*taller de hombres*, según la definiera con acierto Comenius) es un ingrediente coproductivo, junto a otros muchos, de la vida social (en su doble dimensión material y simbólica).

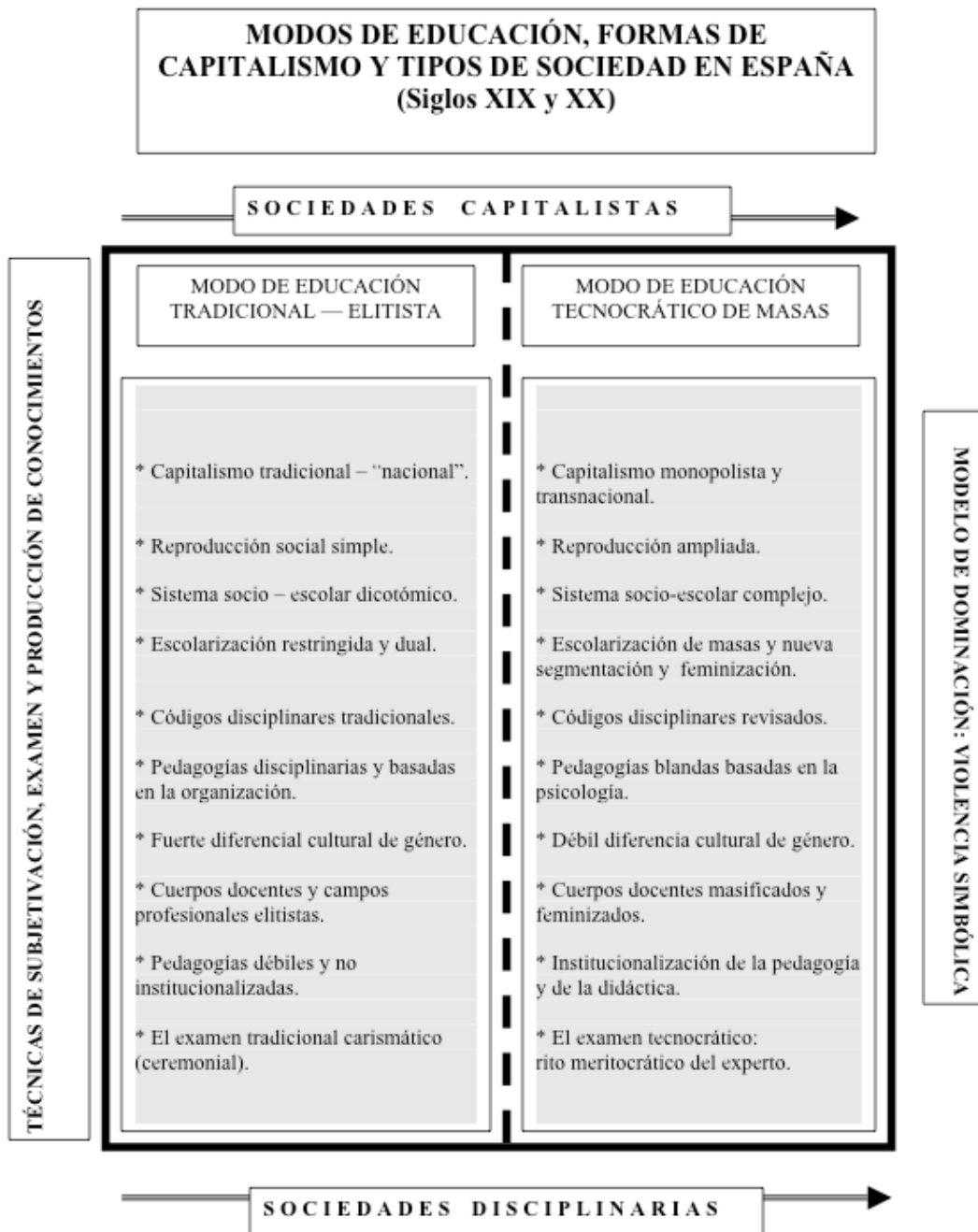
En los sistemas educativos nacionales, las instituciones escolares y las prácticas que en ellas habitan comprenden un sistema, un todo que, a su vez, se inserta como un subsistema en el todo social. Cualquier cambio en una de ellas es inexplicable sin acudir a la estructura en la que cobra sentido. Por ejemplo: los cambios en las formas de inclusión, progresividad, segmentación —diferenciación social por el tipo de currículo o de establecimiento escolar— responden a una cambiante racionalidad funcional y obedecen a las necesidades que el sistema capitalista posee a la hora de asegurar su reproducción y legitimación social. Este planteamiento es evidente que pretende romper con la historia feliz, teleológica y continuista que explica la historia de la institución escolar como una gesta victoriosa de ampliación, transmisión y distribución del conocimiento..., para, en su lugar, analizar los procesos de escolarización y las formas de educación como resultados de un proceso, cada vez más sofisticado y sutil, de jerarquización, división y control social. En definitiva, los modos de educación nos recuerdan que el conjunto de prácticas educativas escolares tienen como misión principal no tanto la transmisión de la cultura (científica, valiosa...), sino el mantenimiento del orden social.

Así, los modos de educación no describen la realidad, ni mucho menos la definen, sino que constituyen una herramienta heurística que nos permite, ante todo, entender e interpretar la historia de los sistemas nacionales

de educación de la era del capitalismo en relación con las tres grandes esferas en cuya interacción éstos se forjan: la economía —es decir las formas diversas de producción que adopta el capitalismo en su desarrollo—, las relaciones de poder —la evolución del Estado nacional— y el saber —la producción y distribución de conocimiento—.

En España hemos distinguido, por un lado, la evolución del sistema económico capitalista: de un capitalismo nacional de base agraria a otro industrial crecientemente internacionalizado. Por otro, la construcción del Estado y, en relación con ello, la evolución de las relaciones de poder y formas de dominación —para ello nos es útil la distinción foucaultiana entre sociedades penales, que imponen una violencia física y directa; las sociedades disciplinarias, propias del triunfo del capitalismo y que implican una nueva economía del ejercicio de la dominación y de la fuerza con la creación de instituciones, como la escuela, la cárcel o la fábrica, y saberes destinados a fabricar y corregir sujetos; y las sociedades de control actuales que desarrollan las modalidades más sutiles de autosometimiento y violencia simbólica—. Por último, las técnicas y dispositivos de subjetivación y de examen y producción y distribución de conocimientos: aquí entraría el papel de las pedagogías, de los códigos disciplinares, etc.

Con ayuda de este cuadro puede captarse una visión sinóptica y a la par cambiante y dinámica de los modos de educación que venimos utilizando en nuestras investigaciones:



De todos modos, lo más interesante para el historiador de la educación y, en particular, para el de las disciplinas escolares, es justamente lo que aparece reflejado en este cuadro, a saber, lo que queda en el espacio intersticial entre los dos modos de educación: lo que podríamos denominar *las transiciones* —utilizando la metáfora gramsciana: cuando lo viejo no acaba de morir y lo nuevo no acaba de nacer—. Un asunto difícil de verificar y que presenta un desafío para el investigador. Los modos de educación nos facultan para entender la dialéctica entre las continuidades y los cambios en la historia de la educación.

Y esta consideración nos lleva a una última cuestión importante: los modos de educación nos permiten ensayar una periodización diferente a la tradicional de la historia política, para afrontar el estudio de los fenómenos socioeducativos. La periodización político-ideológica relega u oculta las continuidades; enmascara, como mínimo, la autonomía constitutiva y cultural de la institución escolar; reproduce el supuesto erróneo de que los cambios legales producen automáticamente cambios en el sistema educativo; y otorga al análisis de la escuela una excesiva dependencia de los discursos jurídico-políticos. La crítica a las periodizaciones histórico-políticas de los sistemas educativos no pretende negar la influencia de la acción política sobre el aparato escolar —naturalmente que la escuela queda influida por los cambios legales y políticos—, sino que la relativiza y, por encima de todo, la pone en relación con otras variables mucho más importantes y profundas (de nuevo la autonomía constitutiva de las culturas escolares...). Pero, la cuestión es ¿qué temporalización nos interesa para estudiar la escuela y las disciplinas escolares? ¿la que nos presenta la realidad como algo discontinuo que discurre a golpe de cambios y reformas, más o menos fracasados? ¿o la que de modo paciente, oscuro y gris se adentra en el interior de la caja negra de la escuela y trata de entender lo que realmente sucede en ella? En definitiva ¿qué modelo de temporalización es más útil para el construir la genealogía de las disciplinas escolares?

Al respecto de estas preguntas, terminaré señalando dos cuestiones que estimo importantes:

La historia de la escuela y de las disciplinas escolares se sitúa en los tiempos largos y por eso es necesario dotarse de categorías analíticas que permitan pensar las continuidades y los cambios. Los tiempos y los ritmos de las culturas escolares poco tienen que ver con los tiempos políticos de los reinados y-o cambios políticos y de gobierno, por profundos o incluso traumáticos que estos aparenten ser.

Otro problema de las periodizaciones políticas, consiste en la tendencia a adjetivar la escuela con la denominación político-ideológica del periodo político al que se corresponde en el tiempo. Aquí las contaminaciones y las simplificaciones se multiplican y agravan incurriendo en una absurda categorización dual "progresista vs conservadora", impropia para la escuela. Este aspecto del tema resulta de la mayor importancia y debe ser tenido en cuenta de manera muy precisa cuando, por ejemplo, se analizan históricamente ciertos métodos o ideas pedagógicas adscribiéndolos, de manera simple y engañosa, a plataformas de pensamiento o ideologías "progresistas" o "reaccionarias".

Termino con un buen deseo: que este apresurado relato valorativo sobre la historia de las disciplinas escolares, realizado desde una perspectiva española y nebraskiana, no sólo les haya resultado útil y provechosa sino que, modestamente, pueda contribuir a promover la colaboración, el debate y la transmisión de informaciones entre quienes, desde ambas orillas del Océano y desde distintos intereses y enfoques, nos dedicamos con indisimulado interés a estos temas.

Bibliografía (citada o no) sobre historia de las disciplinas escolares, organizada temáticamente:

1. Estados de la cuestión e investigación. Objetos, enfoques y metodología

BRUTTER, Annie (1997): *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Belin, Paris.

CASPARD, P. (1988): «Introduction», *Histoire de l'Éducation*, 38, pp. 3-6. Número monográfico sobre historia de las disciplinas escolares.

CHERVEL, A. (1991): «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», *Revista de Educación*, 295, pp. 7-37, y 296, pp. 59-111.

— (1992): "L'école, lieu de production d'une culture". En AUDIGIER, F.; BAILLAT, G. (Eds.): *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Sixième Colloque sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales* (13, 14 et 15 Mars 1991). Actes du colloque, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)

— (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.

CITRON, Suzanne (1989): *Le mythe national. L'histoire de France en question*, Le Éditions ouvrières, Paris.

DEPAEPE, M. (2006) : *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*, Barcelona, Octaedro.

— (2008): "Perspectiva histórica de la continuidad y el cambio en la historia de la escuela: ¿una paradoja de la "nueva" historia cultural de la educación?", en J. Mainer (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza, PUZ.

DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

FRANKLIN, B. M. (1991): "La historia del currículum es Estados Unidos. Status y agenda de investigación", *Revista de Educación*, 295, 39-57.

GOODSON, I. F. (1991): "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum", *Revista de Educación*, 295 pp. 7-37.

— (1995): *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.

— (2003): *Estudio del currículum. Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu.

GOODSON I. F. y BALL, S. J. (eds.) (1984): *Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies*, London, The Falmer Press, pp. 67-75.

GUEREÑA, J. L. (1998): «La construction des disciplines dans l'enseignement secondaire en Espagne au XIX^e siècle», *Histoire de l'Éducation*, 78, pp. 57-87.

HERY, Evelyne (1998): *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Press Universitaires de Rennes.

JULIA, D. (1989),: "Aprendizaje de la lectura en la Francia del Antiguo Régimen", *Revista de Educación*, 288, 105-120,

— (1996): "La culture scolaire comme objet historique". En *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gent, Paedagogica Historica. Supplementary Series, vol. I, pp. 353-382

— (2000): «La construcción de las disciplinas escolares en Europa», en Ruiz Berrio, J. (ed.): *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva.

LUIS GÓMEZ, A. y ROMERO, J. (2006). "De la Pedagogía a la Teoría Social: la voz de Miguel A. Pereyra y su escaso eco institucional entre los historiadores españoles de la educación". *Con-Ciencia Social*, núm. 11, pp. 85-103.

PÉREZ GARZÓN, Juan S. (2000): *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica.

POPKEWITZ, Th. S. (1998): *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

— (2010): "Estudios curriculares y la historia del presente", *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, vol., 14, núm., 1, pp. 355-370.

RIFÁ VALLS, M. (2005): "Historias del currículum e historias de vida en el trabajo de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson", *Con-Ciencia Social*, 9, 70-98. (Asimismo, puede consultarse en este mismo número de la revista, la entrevista realizada a I. F. Goodson).

SARASON, Seymour, B. (2003), *El predecible fracaso de las reformas educativas*, Barcelona, Octaedro (1ª edición en inglés de 1990)

TYACK, D. y CUBAN, L. (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica (1ª ed. en inglés de 1995).

VIÑAO, A. (2006): «Historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación*, 25, pp. 243-269. Publicado asimismo en *Memoria, Conocimiento y utopía*, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 3, 2007, pp. 93-120. Traducido al portugués y publicado en *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, 2008, pp. 173-215. Está prevista, asimismo, su traducción al francés e inclusión en la revista *Histoire de l'Éducation*.

— (2008), "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación", en Mainer J., coord., *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza, PUZ, 83-118.

— (2009), "La historia de las disciplinas escolares en España. Una revisión" (documento inédito).

— "La enseñanza secundaria", en *Historia de la educación en España. Veinte años de investigación, 1981-2001* (en prensa).

2. Historia de las disciplinas escolares en España: historia del libro escolar

BOYD, Carolyn (2000): *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Pomares.

ESCOLANO, A (dir.) (1997): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.

GÓMEZ GARCÍA, N. y TRIGUEROS GORDILLO, G. (eds.): *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria (1812-1990)*, Sevilla, Kronos.

GUEREÑA, J.-L., OSSENBACH, G., DEL POZO, Ma del M. (dirs.) (2005), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX-XX)*, Madrid, UNED.

TIANA, A. (ed.) (2000): *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, UNED.

VALLS MONTÉS, R. (1984). *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia.

VALLS, R. (2001): «La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar», en Forcadell, C. y Peiró, I. (coords.): *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», pp. 191-220.

— (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*. Madrid: UNED, 346 págs.

VIÑAO, A. (2000): «La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través e sus denominaciones», en A. Tiana Ferrer (ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones pedagógicas e influencias políticas*, Madrid, UNED, pp. 451-469.

3. Historia de las disciplinas escolares en España: proyecto Nebraska de Fedicaria

CUESTA, R. (1997 a). *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis doctoral dirigida por J. M^a. Hernández Díaz. Universidad de Salamanca.

— (1997b): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.

— (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal.

— (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.

CUESTA, R., MAINER, J. MATEOS, J., coords. (2009), *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*, Salamanca (pedidos a: www.lulu.com).

MAINER, J. (2002): "Pensar históricamente el examen para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen", *Gerónimo de Uztariz*, nº 17/18, pp. 107-135.

— (2007), *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*, Tesis Doctoral

dirigida por Raimundo Cuesta y Antonio Viñao y defendida en el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Zaragoza.

— coord., (2008), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza, PUZ.

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

— (2009b): *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de geografía e historia hacia 1936*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico» (CSIC).

MAINER, J y MATEOS, J. (2007)., "Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La Junta de Ampliación de Estudios (JAE) y la Didáctica de las Ciencias Sociales". *Revista de Educación. Número extraordinario 2007 "Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939). En el centenario de la JAE"*, pp. 191-214.

Artículo completo (pdf) en :

http://www.revistaeducacion.mec.es/re2007/re2007_09.pdf

MATEOS, J. (2005) "Genealogía del código pedagógico del entorno" en *AULA Vol. 13-2001*, Universidad de Salamanca, pp. 19-35.

— (2008a): "La asignaturización del Conocimiento del Medio en los textos y los contextos escolares. El entorno en las aulas", en *Investigación en la escuela*, nº 65, Diada editora, Sevilla, 2008, pp. 59-70.

— (2008b): "Globalización del conocimiento escolar: genealogía y problemas actuales", en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 22, Dpt. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Valencia, 2008, pp. 3-22.

Artículo completo y número de la revista accesibles en:

http://centros.uv.es/web/departamentos/D90/data/tablon_general/PDF19.pdf

— (2008c). *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*. Tesis doctoral, dirigida por José María Hernández, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca.

— (2009): "José Luis Peset y la historia social de la ciencia", en *Conciencia Social*, núm. 13, pp. 67-90.

— (2010): *Genealogía de un saber escolar: la pedagogía del entorno*, Octaedro, Barcelona. (En prensa)

MERCHÁN, J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.

4. Historia de las disciplinas escolares en España: proyecto de H. Capel y grupo Asklepios de Fedicaria

CAPEL, H. (1989). "Historia de las ciencias e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la Geografía". *Geocrítica*, núm. 84.

GUIJARRO, A. (1997). *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlo en torno al estudio de problemas actuales*. Tesis Doctoral dirigida por el Dr. A. Luis. Departamento de Educación, Universidad de Cantabria.

LUIS GÓMEZ, A. (1985). *La Geografía en el Bachillerato español*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

LUIS GÓMEZ, A. (1998). "La renovación del Arte como objeto en España entre la continuidad y el cambio". En *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Arte)*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 143-214.

LUIS GÓMEZ, A. (2000). *La enseñanza de la historia. Ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada,

LUIS GÓMEZ, A. y ROMERO MORANTE, J. (2007). *Escuela para todos. Conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 468 págs.

MELCÓN, J. (1995). *La renovación de la enseñanza de la Geografía en los orígenes de la España Contemporánea*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

5. Historia de las disciplinas escolares en España: grupo de la Universidad de Murcia

BERNAL MARTÍNEZ, J. M. (2001): *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*, Madrid, Biblioteca Nueva.

CARRILLO GALLEGO, M^a D. (2005): *La metodología de la aritmética en los comienzos de las Escuelas Normales (1838-1868) y sus*

antecedentes, Murcia, Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Sociales.

6. Recepción de historia de las disciplinas escolares en España

Revista de Educación (1991), volúmenes 295 y 296.

ANEXO

Resumen de un documento de André Chervel.

CHERVEL, André (1992): "L'école, lieu de production d'une culture". En AUDIGIER, F.; BAILLAT, G. (Eds.): Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Sixième Colloque sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales (13, 14 et 15 Mars 1991). Actes du colloque, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), pp. 195-198

"El problema de la oposición entre los saberes sabios y los saberes enseñados está en el centro de la reflexión didáctica. El terreno está aquí ampliamente ocupado, desde hace cinco años, por la obra y los conceptos de Yves Chevallard (La Transposition didactique, 1985), y por esta noción de transposición didáctica que se ha convertido en muchos lugares en la línea de pensamiento casi oficial. No voy a hacer aquí un análisis de la obra ni de los puntos de vista que propone; pero un poco como reacción a ciertas ideas desarrolladas voy a presentar algunas reflexiones y ejemplos.

Mi punto de partida es por otra parte muy diferente al de Chevallard, lo que puede explicar una parte de las divergencias. Él es un matemático, preocupado por la didáctica de las matemáticas. Yo soy un (...) gramático, y desde hace quince o veinte años ya no trabajo sobre la didáctica de mis disciplinas, sino sobre su historia (...).

Para simplificar el debate, voy a presentar en primer lugar los conceptos e ideas de Chevallard con los que estoy de acuerdo, y a continuación aquellos en los que me opongo al punto de vista de la Transposición didáctica (...).

Hay acuerdo sobre

- la diferencia entre los contenidos de enseñanza y los de, digamos, la cultura de la sociedad global: es, por lo demás, una idea comúnmente admitida hoy en día;
 - el carácter en gran medida inconsciente de los fenómenos en cuestión, por parte de los enseñantes;
- (...)

Mis desacuerdos:

1. La noción de «saber» utilizada como una entidad ¿indivisible, unívoca? [démultipliable] y fácil de identificar. (...) [195] (...)
2. En la lista de saberes, se enumeran el savoir savant, savoir à enseigner, savoir enseigné, savoir appris, etc. Pero se olvida uno que la historia de la educación induce a considerar como de la más alta importancia: el saber retenido [savoir retenu], ya no por el alumno, sino por el antiguo alumno, ese saber que fructifica efectivamente, que deviene en parte integrante de su persona moral o intelectual.

Porque al aprehender los fenómenos pedagógicos demasiado cerca de la escuela, el observador, el que se interesa por los contenidos de enseñanza, por la parte disciplinaria del proceso educativo, se arriesga a sobrevalorar los fenómenos de aprendizaje o de memorización pasajeros, y a descuidar los fenómenos duraderos de aculturación escolar. La cultura es lo que queda cuando se ha olvidado todo...

3. El concepto que me parece que debe ponerse en el centro de una reflexión sobre la cultura escolar no es el de saber, sino el de disciplina, de disciplina escolar, de disciplina de enseñanza. Manipular los «saberes», como la legión de didactas que se inspiran en Chevallard, es instalarse obligatoriamente dentro del dominio de un dogmatismo, de un «texto de saber», que va a cambiar de contenido al pasar, por ejemplo, de la ciencia a la escuela (...).

4. Tengo un desacuerdo mayor, relacionado con los agentes de la «transposición didáctica». En el modelo de Chevallard es un grupo social determinado, situado en la intersección entre la ciencia y la escuela, que practica la transformación de los saberes para tornarlos enseñables. Este grupo, que él llama la «noosfera» (...) cumple una función de creación intelectual, parecida a la vulgarización. Se piensa, por ejemplo, en los inspectores, enseñantes, autores de manuales.

No tengo competencia para analizar la pertinencia de este modelo en el dominio de la historia de la enseñanza de las matemáticas. Observo, simplemente, que Chevallard, que invoca constantemente la duración histórica como uno de los parámetros esenciales de su análisis (los saberes escolares «envejecen» y son reemplazados gradualmente, etc.), no maneja en realidad ningún estudio histórico sobre este punto (...). Yo he buscado esta «noosfera» durante los años 70 (antes, pues, de la obra de Chevallard), cuando he estudiado la historia de la doctrina gramatical escolar (cf. *Histoire de la grammaire scolaire*, 1977), tal como se creó a lo largo del siglo XIX, la que se ha convertido en nuestra gramática escolar (con sus complementos circunstanciales, sus adjetivos epítetos y sus proposiciones subordinadas): y yo no la encontré más que en las escuelas e institutos [196], es decir, en las propias aulas. Mis investigaciones no confirman de ningún modo la existencia de un grupo social independiente de la escuela, cuya función sea la de transformar el saber sabio en saber enseñable. Por el contrario, me inducen a ver en la escuela (en sentido amplio) un lugar de producción de cultura, de una cultura escolar, de contenidos de enseñanza, de «disciplinas». Por consiguiente, hace falta presentar otro marco teórico que nos permita concebir la escuela como creadora de «contenidos culturales». Pero primero hace falta delimitar el campo: es aquel donde las enseñanzas son «disciplinas»"