

Participación Educativa

NÚMERO EXTRAORDINARIO 2011



Profesorado de enseñanza secundaria,
memoria y patrimonio



Los catedráticos de bachillerato ante la gestación de la didáctica de las ciencias sociales¹

Juan Mainer Baqué

Proyecto Nebraska de Fedicaria

Sumario: 1. Historia (y Geografía) “sin pedagogía”. Código disciplinar y campo profesional de los catedráticos de instituto en el modo de educación tradicional-elitista. 2. Los catedráticos ante el proceso de gestación discursiva de la metodología de la enseñanza de la Historia y la Geografía hasta 1936. 3. Coda final.

Resumen

El presente artículo da cuenta de la relación compleja y en todo caso ambivalente que los catedráticos de Geografía e Historia de los institutos de segunda enseñanza sostuvieron con la construcción de la didáctica de sus disciplinas desde el nacimiento del sistema educativo nacional, a mediados del siglo XIX, hasta 1970, momento en el que se inicia su inexorable declive como campo profesional en el marco del triunfo de la escolarización de masas en España. De manera sintomática se repasa en el papel, discreto aunque relevante, que algunos catedráticos desempeñaron en la construcción de la tradición discursiva de la didáctica de las ciencias sociales entre 1900 y 1936.

Palabras clave: código disciplinar, campo profesional, modos de educación, didáctica de las ciencias sociales.

Abstract

This article discussed the complex relationship and, in any case ambivalent, that Geography and History professors in secondary schools maintained in the construction of teaching methods for their disciplines from the birth of the national education system in the mid-nineteenth century until 1970, when an inexorable decline in their professional field in the framework of the triumph of mass education in Spain. For this reason, the

¹ El tema que nos ocupa forma parte de una investigación mucho más amplia dedicada a escrutar en la sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales, como tradición discursiva y campo profesional, en España entre 1900 y 1970 y que fue defendida como tesis doctoral en el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Zaragoza en junio de 2007. Se trata de un trabajo fronterizo, que se sitúa en una encrucijada de intereses: entre la historia social de la cultura, la historia de la educación, la sociología e historia de las profesiones y de las disciplinas académicas. El texto completo de la tesis y sus anexos *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*, puede encontrarse en www.nebraskaria.es y en el sitio web de la Biblioteca Universitaria zaragozana. Para entrar en contacto con el autor de estas líneas: jmainer@ono.com

paper focused on the role, discreet but relevant, that some professors played in the construction of the discursive tradition of social science teaching between 1900 and 1936.

Keywords: disciplinary code, professional field, ways of education, social science teaching.

Más allá de singularidades muy relevantes, la participación y la aportación de los catedráticos de segunda enseñanza a la conformación de la didáctica o metodología de sus disciplinas fue, en tanto que campo profesional, discreta e indiferente cuando no resistente o abiertamente renuente. En las páginas de este breve trabajo trataré de explicar, por una parte, los motivos de esa reluctancia reflexionando acerca de cómo se constituyó y desarrolló la educación geo-histórica en los institutos durante el modo de educación tradicional elitista². Por otra, me ocuparé de glosar brevemente el papel que algunos significativos catedráticos de bachillerato tuvieron en la invención y consolidación de una tradición discursiva sobre la metodología de la enseñanza de la Historia y la Geografía hasta la guerra civil.

Historia(y Geografía)“sin pedagogía”. Códigodisciplinariycampoprofesional de los catedráticos de instituto en el modo de educación tradicional-elitista

La Historia y la Geografía como materias de enseñanza normalizadas, es decir, su escolarización en las aulas y su institucionalización como asignaturas —artificios de la racionalidad burocrática—, discurrió prácticamente en paralelo a la construcción del Estado liberal y a la erección del sistema educativo nacional a mediados del siglo XIX. Con anterioridad, en la que podríamos denominar etapa protodisciplinar de las materias escolares, existieron formas y usos de educación histórica y geográfica destinadas a los grupos y estamentos dominantes de la sociedad de Antiguo Régimen, que fueron atesorando una larga y polimórfica tradición. Como han demostrado para España los trabajos de Raimundo Cuesta (1997 y 2011), sobre ese auténtico “magma primigenio” se fueron conformando y sedimentando ideas, principios educativos y dispositivos para la enseñanza, vinculados a la inculcación de valores morales, al ejercicio mnemotécnico y a la recitación y que encontraron en los primeros ejemplos de la tradición manualística —singularmente en las numerosas traducciones y adaptaciones hispanas de las obras de los jesuitas franceses, padres Buffier y Duchesne— a sus mejores heraldos. Precisamente sobre la urdimbre de esta tradición, convenientemente acomodada y recontextualizada a las nuevas coordenadas y condiciones de la escolarización propias de la era capitalista, irá tejiéndose la trama del *código disciplinar* de la Historia y la Geografía.

² En la historia del sistema educativo nacional cabe distinguir la existencia de un modo de educación tradicional y elitista que tomaría carta de naturaleza jurídica con la *Ley Moyano* de 1857 y cuya presencia se prolongaría desde mediados del siglo XIX hasta 1970 y de un modo de educación tecnocrático de masas que se desarrollaría a partir de esa fecha tras la aprobación de la *Ley General de Educación*, bajo el Ministerio de Villar Palasí, que perviviría hasta la actualidad. Además de un instrumento de periodización de la historia de la educación en la España contemporánea, los modos de educación constituyen una categoría conceptual heurística fundamental en los trabajos del Proyecto *Nebraska* de la Federación *Icaria* —amplia información de todo ello en Cuesta, Mainer y Mateos (2009) y en el sitio web www.nebraskaria.es —.

El código disciplinar legitima la función social y formativa atribuida a cada disciplina y regula el ejercicio cotidiano de su enseñanza.

El concepto *código disciplinar* es una herramienta heurística fundamental en el análisis sociohistórico de las disciplinas escolares como artefactos culturales. Utilizado por primera vez por R. Cuesta en su seminal trabajo sobre la sociogénesis de la Historia escolar, ha pasado a formar parte del acervo conceptual del Proyecto *Nebraska* (Mateos, 2011) y constituye una aportación relevante al campo de la historia del currículo. A modo de cristalización de sentido y componente básico de la gramática o cultura escolar, el código disciplinar, referido a una asignatura específica, incluye el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (expresas o tácitas), que legitiman, orientan, prescriben y gobiernan la enseñanza de esa materia dentro del espacio escolar, contribuyendo a forjar las razones prácticas y el *habitus* de los docentes. El código disciplinar no muda con facilidad, por el contrario comparece como una larga y duradera tradición social: legitima la función social y formativa atribuida a cada disciplina y regula el ejercicio cotidiano de su enseñanza. Resistente a los cambios, aunque no inalterable, desarrolla una admirable capacidad de adaptación, no exenta de eventuales desajustes, al transcurso de los modos de educación.

Del estudio sociogenético del *código disciplinar* de la Historia se deducen dos cuestiones de singular importancia en relación con el tema que aquí nos ocupa. La primera nos aleja de la creencia, muy extendida, de que las asignaturas son el producto de la adaptación a las aulas escolares de saberes académicos o universitarios preexistentes y nos reafirma en la idea de que las materias de enseñanza son productos genuinamente escolares; tal como han mostrado investigadores de diferentes países, la Historia y la Geografía se enseñaron mucho antes en las aulas de la segunda enseñanza que en las universitarias. La segunda nos vacuna contra el idealismo que proyecta la imagen autosuficiente y vocacional de los cuerpos profesoriales y sitúa al docente como un actor en gran medida colectivo, condicionado por estructuras estructurantes —los códigos socioprofesionales en los que se produce y reproduce socialmente su subjetividad como miembros de un campo profesional, siguiendo pautas codificadas que se corresponden con coriáceas culturas profesionales— que modelan su modo de ser y de estar y otorgan sentido a su intervención en el espacio escolar. Estas pautas, muchas de ellas no escritas, se adhieren al docente como una especie de segunda piel y organizan su práctica docente como una tradición de muy difícil muda, rutinaria, revivida y reproducida una y otra vez en el comportamiento de los distintos cuerpos docentes normalizados (perfectamente jerarquizados, segmentados en distintas clases y subclases, categorías y sueldos).

El *código disciplinar* de la Historia y la Geografía, que tuvo su momento constituyente a mediados del siglo XIX, emergió en los institutos de segunda enseñanza creados por el llamado *Plan Pidal* en 1845. La primera enseñanza, reducida, en el mejor de los casos, a la escuela del leer, escribir, contar y rezar hasta bien entrados los cincuenta del siglo XX, no incorporó las enseñanzas de Geografía e Historia hasta el enciclopédico plan de 1901; integración que, durante mucho tiempo aún, habida cuenta de la lentitud del proceso de graduación escolar en España (Viñao, 1990) y de la ausencia de cuestionarios oficiales

para la primera enseñanza —recuérdese que los primeros fueron publicados en 1953—, no pasó del rango de los deseos incumplidos. Por lo que se refiere a la enseñanza de la Historia en las Facultades de Letras españolas, el panorama no puede decirse que fuera mucho mejor, si se tiene en cuenta que la primera sección de la disciplina no se creó hasta 1900 y que por entonces el número de cátedras no superaba la treintena. Por lo que hace a las enseñanzas geográficas, repartidas durante mucho tiempo entre Facultades de Ciencias y de Letras, la precariedad era todavía mayor: en 1900 el número de cátedras era de tan sólo siete y habría que esperar hasta la década de los años sesenta para asistir a la creación de las primeras secciones universitarias de la disciplina. Un lúcido diagnóstico acerca del estado de la enseñanza de la Historia en la Universidad española y sus negativas consecuencias para la formación del profesor de segunda enseñanza, fue realizado, en plena “edad de plata”, por el historiador José Deleito y Piñuela (Deleito, 1918).

La invención de la Historia y la Geografía como disciplinas se efectuó en los institutos de segunda enseñanza y la responsabilidad de su custodia y gestión quedó al cuidado de los catedráticos de instituto.

Así pues, la invención de la Historia y la Geografía como disciplinas —siempre la segunda supeditada a la primera—, es decir, la escolarización o asignaturización del pasado y del paisaje patrio y/ o “universal”, se efectuó precisamente en los institutos de segunda enseñanza y la responsabilidad de su custodia y gestión quedó al cuidado de la primera corporación especializada en la enseñanza de tales materias: el campo profesional de los catedráticos de instituto. Fueron ellos quienes inventaron y mantuvieron viva, con tesón y eficacia, la presencia de esa tradición social —“inventores de la tradición y esclavos de la rutina”—, dentro del modo de educación tradicional elitista erigido con la *Ley Moyano* de 1857. Es decir, en el marco de una sociedad capitalista y oligárquica en la que las funciones de producción y reproducción social propias del sistema escolar se llevaban a cabo de forma radical, escindiendo de un modo absoluto la primera enseñanza del resto de los niveles educativos; situación que perduró sin solución de continuidad ni alteraciones de fuste hasta los años sesenta del siglo XX y, legalmente, hasta la *Ley General* de 1970.

La ausencia de conexión sistémica entre ambas enseñanzas —en puridad se trataba de dos subsistemas de enseñanza que acogían a un alumnado de dos clases sociales distintas y transmitían valores y conocimientos diferentes: ser estudiante o ser trabajador constituyó hasta los años sesenta aún una dicotomía insoluble en nuestro país (Lerena, 1983)—, reproducía los rasgos de una lacerante inequidad social y también tenía su reflejo en la existencia de dos cuerpos docentes, maestros y catedráticos, asimismo antitéticos; dotados de formación, grado de especialización, remuneración, prestigio y categoría sociales absolutamente diferentes. En el mejor de los casos, la condición de subproletariado docente y la inespecificidad de la cualificación exhibida por el magisterio fue asociándose a la pedagogía como saber privativo, supuestamente como *única posesión distintiva* del maestro. Por su parte, los catedráticos de enseñanzas medias, mucho mejor pagados, ostentaban el dominio de un saber disciplinario, especializado y exclusivo; su composición, únicamente masculina hasta 1910, y el lento y tardío proceso de feminización que experimentaron sus componentes constituyen asuntos en absoluto

baladíes y muy sintomáticos de la posición que este campo profesional ocupó hasta mediados del siglo pasado. Bien puede afirmarse que la imagen del buen maestro se opuso durante mucho tiempo a la del buen catedrático.

Lo cierto es que la prolongada dualidad y escisión del sistema de enseñanza en España, se ha traducido en una consecuente e irreconciliable separación entre las reglas, implícitas y explícitas, que han venido diseñando el desempeño profesional de ambas categorías docentes. Así, por lo que respecta al tema que aquí nos ocupa, desde muy pronto, se dio por sobreentendido que el saber disciplinar que el profesor de segunda enseñanza había acreditado poseer incorporaba *per se* la pericia y el método adecuados a su transmisión. Consecuentemente, no debe resultar inadecuado afirmar que el código disciplinar de la Historia y la Geografía que se forja en los institutos conduce a configurar una suerte de disciplinas “sin pedagogía” (Cuesta, 1997), que contrasta con las fórmulas pedagógicas que fueron introduciéndose para los estudios primarios —oposición que se hace plenamente visible en la manualística escolar, pero también en los contextos, usos y prácticas de la educación histórica³— La numantina resistencia por parte de la corporación de catedráticos a la transmutación pedagógica del conocimiento histórico y a su “pedagogización”, no sólo es fruto de una concepción aristocrática de la cultura sino que se realiza desde un determinado contexto escolar y social. Por ello, la defensa de una “historia sin pedagogía” en la segunda enseñanza no es sólo un reflejo de la función social de estos estudios destinados a las clases acomodadas, sino la expresión de un habitus profesional, el de los catedráticos, y, ante todo, de su más importante, aunque implícita, misión; a saber, la reproducción ampliada de las diferencias sociales mediante la difusión restringida del conocimiento histórico en el marco de una administración eminentemente clasista del capital cultural disponible que tiene lugar en el modo de educación tradicional elitista.

La defensa de una “historia sin pedagogía” es la expresión de un habitus profesional, el de los catedráticos, y de su misión: la reproducción ampliada de las diferencias sociales mediante la difusión restringida del conocimiento histórico.

Durante el largo periodo de la Restauración, la consolidación del *código disciplinar* de la enseñanza de la Historia y Geografía en los institutos se vió acompañada y reforzada por la construcción y lenta profesionalización de una historiografía nacionalista liberal y de una geografía asimismo con clara vocación nacionalista y colonialista. En este segundo proceso participaron de forma activa no pocos catedráticos de segunda enseñanza en estrecha colaboración con la institución universitaria, la Escuela Superior Diplomática, academias y, ya en los albores del siglo XX, el Centro de Estudios Históricos, así como sociedades y entidades privadas como los ateneos, las sociedades geográficas o la propia *Institución Libre de Enseñanza*. Así, el campo de los catedráticos no sólo contribuyó a transmitir sino también a dar vida al imaginario de la nación burguesa que precisaban las elites gobernantes del Estado isabelino y posteriormente restauracionista.

³ Esta diferenciación entre una Historia “con pedagogía” para la primera enseñanza y otra “sin pedagogía” para la segunda, que en ocasiones ha sido malinterpretada al atribuir al término “pedagogía” un sentido en exceso literal, nada tiene que ver con las edades de los alumnos destinatarios, pues es sabido que a la segunda enseñanza se ingresaba desde los nueve años, y mucho con el origen social y de clase de éstos y de sus maestros y profesores.

Y tras ella, una concepción de la educación geohistórica —un programa impostado de nacionalización de las conciencias de las clases rectoras— directamente inspirada en una memoria oficial y complaciente, escrita a mayor gloria de las fuerzas e instituciones sociales —Corona y Ejército—, constructoras del Estado nacional, que se concibe como la culminación y materialización de las fuerzas de la Providencia y del progreso humano, unidas en un singular y trascendente destino.

Así, la nacionalización del pasado y su escolarización fueron procesos totalmente inseparables y, en mayor o menor medida —pues excepciones hubo—, la incorporación de catedráticos de segunda enseñanza nunca dejó de identificarse con este canon interpretativo, hasta el punto de que, al decir de Raimundo Cuesta, nacionalismo, arcaísmo científico, elitismo, huera grandilocuencia y memorismo, constituyeron, entre otros, los componentes dominantes del código disciplinar hasta bien entrado el siglo XX. Los testimonios que poseemos acerca de la educación histórica recibida en las aulas del bachillerato o de la Universidad por personas tan diversas como Unamuno, Altamira, Carande, Alberti, Ayala o el mismísimo Azaña, coinciden en recordar pomposas narraciones moralizantes propias

de un bachiller aburrido de faraones, ciudades caldeas y Césares romanos, pero sin la menor noticia del Renacimiento, de la Reforma, de la Revolución francesa, y muchísimo menos de historia del siglo XIX (Deleito, 1918).

El que, además de patriarca de la moderna historiografía española, llegó a ser Director General de primera enseñanza y autor de las más solventes páginas sobre metodología de la enseñanza de la Historia, Rafael Altamira y Crevea (1866-1951), realiza, en el párrafo que sigue, un diagnóstico pleno de lucidez. Escrito en el pernio intersecular, el juicio crítico de Altamira acerca de educación histórica en los institutos podría prolongarse en el tiempo, sin grandes matices, hasta finales de los años cincuenta:

El procedimiento que de ordinario se sigue es el de conferencias que el profesor relata, durante la hora u hora y cuarto de clase... Una veces la conferencia es la mera repetición de un Manual que se designa como libro de texto, otras (las más, aunque no siempre por motivos científicos) se prescinde de él y se obliga a los alumnos a tomar notas durante toda la clase: lo cual supone un trabajo penoso, escasamente útil y que, por añadidura, será el único que ellos saquen en la obra de su educación historiográfica. Así nos han enseñado, y así se enseña en casi todos nuestros Institutos y Universidades. En uno y otro caso, ya deba estudiarse el libro de texto o las notas de clase, la resultante es una instrucción mecánica, en que se da todo el trabajo en forma de resultados, se obliga al alumno a que aprenda de memoria hechos cuya verdad descansa en la palabra del profesor o del autor, y no se procura despertar en él la facultad crítica, ni el problema de los orígenes y modo de formación de aquellos conocimientos, ni la intuición real del objeto.

Rafael Altamira (1895), p.3-4.

Desde comienzos del siglo XX la función de los institutos de segunda enseñanza comenzaba a ser cuestionada abiertamente por un sector relevante de la intelectualidad mesocrática española.

Con todo, sin dejar de ser cierto lo anterior, desde comienzos del siglo XX las bases del modo de educación tradicional-elitista y con él la función de los institutos de segunda enseñanza comenzaba a ser cuestionada abiertamente por un sector relevante de la intelectualidad mesocrática española que cabría identificar bajo el nebuloso y ambiguo marbete del regeneracionismo. Lo cierto es que había comenzado a abrirse una crisis de legitimidad del modo de educación tradicional que, sin duda, contribuyeron a profundizar la adopción de una serie de políticas educativas reformadoras que tuvieron temprano reflejo en una serie de cambios estructurales que, aunque no es éste el momento de cuantificar, bien podemos enumerar pues se hicieron visibles a lo largo del primer tercio del siglo XX:

- una paulatina pero sostenida expansión de la escolarización en todos los niveles educativos y del alumnado femenino.
- el lento y progresivo despegue de la graduación escolar, del fortalecimiento de la red pública de centros de primera enseñanza y, en mucha menor medida, de secundaria.
- el reforzamiento del papel del Estado en la administración, gestión y orientación del sistema educativo que, entre otras cosas, trajo consigo la puesta en marcha de importantísimas agencias institucionales ligadas a la dotación, control, formación y profesionalización de los cuerpos docentes: desde el Museo Pedagógico Nacional (1882) hasta la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909), pasando por la creación del propio Ministerio de Instrucción Pública (1900), de la Cátedra de Pedagogía Superior en la Universidad Central (1904), de la Junta para la Ampliación de Estudios (1907) y de todos sus organismos e instituciones anexas —entre ellos y por lo que hace a nuestro particular interés, el Centro de Estudios Históricos (1910), el *Instituto-Escuela* (1918) y la puesta en marcha de la política de pensiones para estudios en el extranjero— o de la constitución de la primera Oficina Técnica de Construcciones Escolares (1920). Un contexto reformista que acompañó al espectacular despliegue de las ciencias de la educación y del niño.

Llegados a este punto, conviene no olvidar que entre 1875 y 1936, frente a la pervivencia del mentado *código disciplinar*, comenzó a fabricarse una tradición discursiva renovadora acerca de la escuela, de la escolarización y de las materias de enseñanza, que en España tuvo su principal y más poderoso cauce en la *Institución Libre de Enseñanza*. La enseñanza de la Historia y la Geografía no fue en absoluto ajena a ello (Mainer, 2009) aunque, como hemos anunciado y veremos más adelante con algún pormenor, no fueran precisamente los catedráticos ni los institutos los abanderados de ese proceso. En efecto, hacia finales del siglo XIX se aprecia la comparecencia y expansión de una literatura pedagógica renovadora, que, en el caso de la Historia tuvo su más preclaro precursor en la persona del catedrático universitario Rafael Altamira, y en el de la Geografía en la de los institucionistas Rafael Torres Campos y Ricardo Beltrán y Rózpide. Doblada la centuria, tras el 98 y hasta la guerra civil, de las ideas se pasó a los hechos y se asistió

a un notable crecimiento cuantitativo y cualitativo de las publicaciones, experiencias escolares y reformas que reclamaban la renovación de la enseñanza, y que alcanzarían pleno vigor durante la II República.

Obviamente, esta áurea coyuntura pedagógica del primer tercio de siglo —al decir de algunos, la *edad de plata* acogió otra de oro para la pedagogía—, no fue ajena al desenvolvimiento de una serie de procesos sociales y económicos de mucho mayor calado —el peso social y político del movimiento obrero organizado, el fortalecimiento de las clases medias, la paulatina constitución de una cultura de masas, ...—que se hallan en la base de las transformaciones que sufrió el capitalismo en España entre 1898 y 1936 y las formas de dominación y reproducción cultural y social. Durante un largo periodo que hemos bautizado como “transición larga entre los modos de educación”, entre 1900 y 1960 —tracto un tanto anómalo en su desarrollo por mor de la guerra civil y de la dictadura posterior—, en el campo de la educación convivió, como suele acontecer en épocas de mudanza y cambio, lo “nuevo” con lo “viejo” y se produjeron momentos de aceleración y encrucijada, como los transcurridos tras la primera guerra mundial hasta el final de la II República, junto a otros de retroceso en aspectos muy significativos como ocurrió en los años de la inmediata postguerra civil. La deriva seguida durante estos sesenta años por procesos abiertos como el incremento de la escolarización, la feminización de la profesión docente, o los vaivenes experimentados en los modelos de formación y profesionalización docente, son buenos indicadores de una tendencia innegable que conducía hacia el triunfo de un nuevo modo de educación tecnocrático y masificado, que supondrá una profunda remodelación estructural de la segunda enseñanza con afecciones muy significativas sobre los códigos de las disciplinas escolares y sobre el habitus del campo profesional de los catedráticos.

La tendencia al triunfo de un nuevo modo de educación tecnocrático y masificado supondrá una remodelación estructural de la segunda enseñanza, de los códigos de las disciplinas escolares y del habitus de los catedráticos.

En efecto, a partir de los años 60 y en concreto a partir de la entrada en vigor de la *Ley General de Educación* de 1970, la rápida transición al modo de educación tecnocrático de masas y la subsecuente hegemonía de la racionalidad técnico burocrática en el gobierno y control del campo de la educación —marco que permite la constitución plena de la didáctica de las ciencias sociales, instituida como área de conocimiento en la Universidad española en 1984—, comportó una progresiva aproximación de dos mundos profesionales (magisterio y profesorado de segunda enseñanza) absolutamente escindidos hasta entonces. El boom de la escolarización secundaria y la masiva incorporación de profesorado, contribuyó muchísimo más que cualquier otra circunstancia al declive definitivo e irreversible del ethos y habitus del vetusto campo profesional de los catedráticos. Con el tiempo y bien a pesar de la corporación, su función docente se había ido pedagogizando, si se me permite la expresión, de manera inexorable —antes incluso de la *Ley de 1970*— merced a una serie de hitos visibles que a menudo suelen pasar desapercibidos. La profunda reorganización del cuerpo inspectores (1954), del Centro de Orientación Didáctica (1954), la creación de los seminarios didácticos (1957), la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio

(1962) o del Certificado de Aptitud Pedagógica (1964)⁴... contribuyeron a preparar el terreno de transformaciones posteriores de aún mayor calado. Por su parte, la exigencia del bachiller superior para el acceso a las Normales, la especialización científica y el ascenso a rango universitario de los estudios de magisterio, principiaron a ubicar a la figura del maestro, normativamente hablando, en las inmediaciones de un profesional especializado con formación universitaria.

Los catedráticos ante el proceso de gestación discursiva de la metodología de la enseñanza de la Historia y la Geografía hasta 1936

La enseñanza de la Historia de Altamira constituye exponente muy temprano y sobresaliente de un nuevo discurso legitimador de la historia como saber escolarizado:

...la formación de la personalidad del alumno, el despertamiento de sus cualidades originales, representadas en la Historia por el espíritu crítico, la circunspección en el juicio y en la teoría (...)

la Historia no solo da conocimiento del espíritu y conducta de los hombres, sino que, al igual que las matemáticas, pero de un modo más real y concreto, educa la inteligencia en un rigor de juicio y en un cúmulo de exigencias críticas.

Rafael Altamira (1895), pp. 11 y 369.

Frente a los tópicos morales y nacionalistas propios de la Historia sin pedagogía que se practicaba en los institutos de la mano de la corporación de catedráticos, Altamira ponía el acento en la virtualidad de esta materia para desarrollar la inteligencia y el espíritu crítico. En puridad, quedaban perfiladas en esta obra muchas de las legitimaciones y retóricas psicopedagógicas de la Historia escolar hoy tan en boga. Anticipándose más de medio siglo, ahí está la base performativa de un nuevo discurso disciplinar, de un nuevo régimen de verdad sobre la Historia y su enseñanza: se supone que la Historia es una forma de conocimiento científico que contribuye a ejercitar facultades y capacidades cognoscitivas tan o más importantes que la memoria. En la misma obra, Altamira postulaba una “metodología racional” para la enseñanza de la historia aplicable en todos los escalones de la enseñanza e impugnaba con denuedo los métodos tradicionales de enseñar Historia (memorismo, inculcación catequética, recitación coral...), así como la acientífica manualística al uso, reivindicando el contacto directo con las fuentes, la consulta de bibliografía varia, el comentario de textos y mapas, etc.

Frente a los tópicos morales y nacionalistas propios de la Historia sin pedagogía, Altamira ponía el acento en la virtualidad de esta materia para desarrollar la inteligencia y el espíritu crítico.

⁴ Obsérvese que algunas de estas iniciativas habían sido adoptadas con sentido y artificios semejantes en el periodo que antes tildamos de “aceleración y encrucijada” 1925-1936, en la época de la Dictadura y, sobre todo, en la II República. La Inspección de segunda enseñanza recibió en los años de la República un cierto espaldarazo normativo que, en puridad, no llegó nunca a cuajar; por su parte, el Certificado de Estudios Pedagógicos, precedente directo del CAP, para el acceso a la docencia en la segunda enseñanza fue uno de los títulos creados en las secciones de Pedagogía universitarias creadas durante el bienio reformista republicano. Otro tanto cabría decir acerca de las ambiciosas reformas llevadas a cabo para la profesionalización del magisterio primario a partir de 1931.

Por razones que fácilmente se pueden inferir de todo lo dicho hasta aquí, los catedráticos de segunda enseñanza fueron en general poco permeables a la recepción y sobre todo a la aplicación de estos discursos metodológicos que venían a cuestionar de modo abierto su estatus profesional y a quebrar el sentido de códigos disciplinar y socioprofesionales sólidamente consolidados a lo largo del tiempo. Las palabras y propuestas de Altamira y sus discípulos y/o seguidores poco o nada tuvieron que ver con lo que de modo cotidiano acontecía en las aulas. En los párrafos siguientes, trataremos de ofrecer una semblanza valorativa acerca de la naturaleza ambivalente de las aportaciones que algunos catedráticos realizaron al nacimiento del campo profesional de la didáctica y sobre el lugar que ocuparon en la urdimbre de relaciones personales y corporativas y de las tramas intelectuales que lo fueron constituyendo, en el marco de la larga transición al modo de educación tecnocrático de masas.

El largo proceso de gestación discursiva del campo de la didáctica de la Geografía e Historia, que he datado en una primera fase preformativa entre 1900 y 1939, fue obra de una generación de docentes y pedagogos españoles que componen una nómina plural y diversa donde se dan cita, a partes no precisamente equivalentes, profesores de Escuelas Normales, inspectores de Primera Enseñanza, maestros y/o directores de Escuelas Graduadas y catedráticos de Universidad y Segunda Enseñanza⁵. Las solidaridades y las relaciones societarias del selecto y elitista grupo de los catedráticos de universidad e instituto con los normalistas, inspectores o con el magisterio primario fueron escasas y sólo se produjeron a título individual, y casi en exclusiva con profesores de Normales —los más próximos a los catedráticos en lo relativo a prestigio, capital social y remuneración económica—. La escisión entre investigación científica y preocupación didáctica no sólo era la norma sino parte del capital simbólico que atesoraba y distinguía a los mandarines del saber desinteresado y en sí mismo valioso, del de quienes tan sólo lo “ejercían” con el fin de enseñarlo a otros. En ese contexto, no cabe duda que adquiere mayor valor si cabe el reiterado testimonio de Deleito Piñuela⁶, cuando desde la entraña misma de la institución universitaria, insistía en la urgente necesidad de que la Universidad, en especial las Facultades de Letras y Ciencias, aceptaran con todas sus consecuencias —practicando una profunda modificación de los planes de estudio y la creación de nuevas cátedras ad hoc— su responsabilidad social en la formación pedagógica y metodológica del futuro profesorado de segunda enseñanza.

5 Una suerte de quién es quién en la didáctica de las ciencias sociales al filo del año de 1936, acompañada de un perfil biobibliográfico de cada uno de los ciento veinte personajes incluidos, así como de una valoración de la aportación específica que cada corporación docente realizó a la invención de esa tradición discursiva, puede consultarse en Mainer (2009b). Esta plantilla representativa del aún embrionario campo de didactas de las ciencias sociales contiene los nombres de 54 profesores de Normales (sin duda el elenco más significativo), 31 inspectores de primera enseñanza, 24 maestros y directores de grandes grupos escolares graduados y tan sólo 11 catedráticos, dos de Universidad y nueve de segunda enseñanza.

6 Hemos tratado con detalle la obra de este historiador, discípulo de Altamira, en Mainer (2009 a y b), en particular los artículos periodísticos, discursos, ponencias y trabajos en los que Deleito se refirió a estos temas de manera reiterada. Una selección significativa de ellos puede verse en una antología al cuidado de Isabel Gallardo.

Dos laboratorios de producción de saber metodológico-didáctico donde la presencia de los catedráticos se dejó sentir de manera más directa y notable fueron el Centro de Estudios Históricos y el Instituto Escuela.

Como se ha comentado, la participación de miembros del profesorado de segunda enseñanza en los menesteres didácticos fue discreta en términos absolutos — obsérvese que en la citada nómina únicamente consignamos nueve personas⁷—, aunque significativa si reparamos tanto en el contenido como en el significado simbólico sus aportaciones. Con todo, no podemos extendernos aquí sobre la labor desempeñada por los dos laboratorios de producción de saber metodológico-didáctico donde la presencia de los catedráticos se dejó sentir de manera más directa y notable: el Centro de Estudios Históricos —en particular a la “Sección de Metodología de la Historia. Trabajos de Seminario”, que dirigió Altamira entre 1910 y 1918, y por cuyas aulas pasaron, además de reputados metodólogos normalistas, catedráticos de segunda enseñanza como Antonio Jaén y Leonardo Martín— y el *Instituto-Escuela*⁸. De todos modos, la importancia de este último para el tema que nos ocupa no ofrece dudas tanto por su condición de escuela de experimentación y ensayo, en el marco de un modelo de escuela graduada y única, como por su carácter de centro de prácticas para profesores en formación a través de la creación de la figura de “profesor auxiliar aspirante al magisterio secundario”. No en vano en él se dieron cita personalidades clave de nuestra nómina como los catedráticos Rafael Ballester (fallecido en 1931), Francisco Barnés —que fuera director de la sección de Bachillerato del Instituto—, Pedro Aguado Bleye, Juan Dantín Cereceda⁹, Manuel Terán —que fue sustituto de Barnés al frente de la sección a partir de 1931— y el auxiliar aspirante José María Igual Merino.

Sintomáticamente, la iniciativa de introducir la figura del profesor auxiliar aspirante fue uno de los aspectos sensata y tempranamente criticados por una de las más singulares y poco estudiadas figuras del reformismo pedagógico, el culto catedrático de Filosofía en el Instituto de segunda enseñanza de Toledo, Eloy Luis André¹⁰, ferviente admirador

7 El Escalafón de 1934 cifraba en un total de 74 los catedráticos de Geografía e Historia en toda España. La nómina no incluía a destacados geógrafos como Juan Dantín Cereceda o Juan Carandell que fueron catedráticos de Agricultura e Historia Natural, Fisiología e Higiene, respectivamente.

8 Acerca de ambas creaciones de la JAE contamos con sólidas y recientes investigaciones como las de José M. López Sánchez (2006) para el Centro de Estudios Históricos y Encarnación Martínez (2009) para el Instituto-Escuela de Madrid.

9 Un personaje clave en la gestación discursiva del campo profesional de la didáctica en su doble faceta de investigador y metodólogo. Posiblemente, junto al normalista Pedro Chico Rello, los dos más relevantes en el campo de la metodología geográfica hacia 1936. Una posición equivalente ocupaban en la parcela de la Historia los normalistas Rodolfo Llopis y el palentino Daniel González Linacero.

10 En su interesantísima requisitoria contra el “dilapidador elitismo extranjerizante” del *Instituto-Escuela*, titulada *El espíritu nuevo de la educación española. Un informe y un voto particular sobre el Instituto-Escuela. Reformas urgentes en la segunda enseñanza*, (Madrid: Sucesores de Rivadeneyra; 72 páginas), publicada en 1926 al hilo de la aparición de la autocomplaciente memoria de resultados que había editado la JAE un año antes con el significativo título de *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid. Organización, métodos y resultados* (Madrid: Tipografía de la Revista de Archivos; 414 páginas). En relación con ello y desde diferentes atalayas —en un sentido muy semejante se había pronunciado desde las páginas de *La Escuela Moderna*, el médico, filántropo y librepensador pedagogo cántabro Enrique Diego Madrazo y Azcona—, las críticas al Instituto-Escuela arreciaron durante los años veinte y treinta. Al margen de las orquestadas por el jesuitismo y demás clerigalla apostada tras *El Debate*, todas ellas nos interesan pues, tras sus razones y propuestas, siempre anidan intereses y concepciones encontradas, presentes en el embrionario campo profesional de la didáctica, sobre la necesidad (o no), naturaleza y perfil profesional de las instituciones y los expertos que, ulteriormente, habrían de hacerse cargo de la formación pedagógica y didáctica tanto del magisterio primario, como secundario.

y profundo conocedor del pensamiento y cultura alemanas de su tiempo:

Menos aconsejable es que muchachos inexpertos, recién salidos de la Universidad, sin formación profesoral y por doce o quince duros al mes se encarguen de una sección de treinta chicos. Si la preparación de aspirantes al Magisterio constituye una función del Instituto-Escuela, entendemos que en estas condiciones está mal desempeñada. Francia cuenta para esos fines con la Escuela Normal Superior, agregada a la Universidad de París (...) Nosotros contamos con la Escuela Superior del Magisterio (...) Nosotros, en nuestro libro Educación para la adolescencia, propusimos para España el Instituto Normal Superior de Educación para formar al profesorado selecto de Institutos, que pudiera hacerse extensivo para la formación del de las Universidades y Escuelas Normales, llamadas, a nuestro modo de ver, a transformarse en Facultades pedagógicas." Eloy L. André (op. cit. p. 37).

Y concluía:

No debe continuar la preparación de aspirantes al Magisterio de segunda enseñanza en la forma en que pide la Junta. Debe establecerse el Instituto Normal de Educación Superior para formar al profesorado que responda a estos fines, aprovechando la Escuela Superior del Magisterio, pero articulada con la Universidad y con la Junta de Investigaciones Científicas, y conservando aquélla su autonomía interna. (op. cit., p.45).

La necesidad de una profesionalización pedagógica para el ejercicio de la docencia en los institutos no era, ni mucho menos, motivo de aplauso en el seno de la corporación de los colegas catedráticos de Eloy Luis André.

El sólido y documentado juicio del profesor toledano y su propuesta jamás fue tenida en cuenta por las autoridades educativas y, sólo de manera muy tangencial, algunas de sus ideas relacionadas con la necesidad de una formación pedagógica específica de rango universitario para el profesorado de segunda enseñanza, se verían recogidas en la orden que instituyó las primeras secciones de Pedagogía de las Facultades de Letras en 1932. Sin embargo, más allá de la polémica acerca del *Instituto-Escuela*, las opiniones de este autor sobre la necesidad de una profesionalización pedagógica para el ejercicio de la docencia en los institutos no eran, ni mucho menos, motivo de aplauso en el seno de la corporación de sus colegas catedráticos.

Al respecto, cabe traer a colación el rechazo con el que fueron recibidas las reformas del bachillerato, ciertamente tímidas y parciales pese a las expectativas iniciales, llevadas a cabo por los gobiernos de la II República, por parte de la Asociación Profesional de Catedráticos. Las protestas fueron mayúsculas a raíz de la publicación de una Orden de Domingo Barnés, pedagogo, hermano del catedrático del *Instituto-Escuela* y a la sazón Subsecretario del Ministerio, en la que, entre otras cosas, se instaba a los catedráticos a que dejaran de utilizar manuales y los sustituyeran por apuntes de clase. En el mismo sentido, resulta muy aleccionador conocer la opinión que una personalidad como Rodolfo Llopis, profesional del ramo y destacado *think tank* de la reforma educativa republicana, expresada en su impagable libro *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, al comentar el Decreto sobre la Reforma

de las Normales, a la que dedica gran parte del capítulo IV. Allí refiere el auténtico choque gremial que se produjo entre los catedráticos de bachillerato y los normalistas, llamados por ley a cooperar con maestros e inspectores en la constitución de tribunales de ingreso y fin de estudios para los alumnos de las Normales reformadas. Llopis es radical y claro en su juicio sobre el rotundo fracaso de una medida que chocaba con el *habitus* profesional y el *status* social de unos cuerpos que ejercieron una sorda resistencia a cualquier cambio en las funciones o en las reglas de juego que pudiera ser interpretado como menoscabo o menosprecio respecto al lugar venía ocupando en el campo de la profesión docente. La negativa de los catedráticos, entre quienes se contaban algunos tan inequívocos “colaboradores necesarios” como el socialista Gabriel Alomar o el republicano Francisco Barnés, a formar parte de tribunales para juzgar el ingreso en Normales, que, por mandato legal, habían de ser presididos por “compañeros” normalistas, no sólo evidencia un hiperestésico clasismo, sino que nos habla de la numantina resistencia frente a lo que se consideraba el principio de un rosario de transformaciones en las funciones y ejecutoria de los cuerpos docentes en el contexto de un proceso de superación del modo de educación tradicional elitista que con decisiones de este jaez parecía acelerarse de manera amenazante para el elitista cuerpo de los catedráticos. Veamos cómo lo narraba el propio Llopis:

Esta colaboración, por lo que respecta a los catedráticos de Institutos, ha quedado frustrada. En el artículo 5º del decreto se dice que el Tribunal de ingreso lo formen dos profesores de Normal, un inspector o inspectora, un maestro o maestra y un catedrático de instituto. Y se establece que presidirá el profesor de la Normal. Apenas apareció el Decreto, un grupo de catedráticos de Instituto visitó al Ministro. No podían consentir que los presidiera un profesor de Escuela Normal. Y elevaron un escrito en ese sentido cuyas primeras firmas eran las de Alomar, Barnés, Terreros, Sapiña... En la primera asamblea que celebraron volvieron a protestar. Y recibí la visita del presidente de la Asociación de Licenciados y Doctores, Catedráticos de Instituto. Estaban resueltos a no dejarse presidir por un profesor de Normal. Se les dijo nuestro deseo de asociar a la obra de las Normales la colaboración de los Institutos; de cómo aquella participación era deseo de que intervinieran en la selección del alumnado; pero que como los alumnos eran de la Normal, parecía lógico que en su casa presidieran ellos. Inútil. Por no crear un conflicto al Ministro, ya que era yo profesor de Normal, modifiqué, mediante una Orden de Dirección el Decreto, confiando a los rectores el nombramiento de Presidente. Así se hizo. Donde fue nombrado un profesor de Normal, el catedrático de Instituto se negó a formar parte del Tribunal. Donde recayó la presidencia en el Catedrático de Instituto, aceptaron los de la Normal. Algunos compañeros consultaron, con razón, si una orden podía modificar un decreto. Demasiado sabíamos todos que no. Pero rogué a mis compañeros que aceptaran la decisión del rector. Así se hizo, dándome una nueva prueba de compañerismo. Así quedó frustrada una colaboración tan generosamente concebida. Un decreto de 15 de septiembre de 1932 modificó el artículo 5º, prescindiendo del catedrático de Instituto¹¹.

11 Páginas 93-94 de la reedición que, al cuidado de Antonio Molero Pintado, se ha publicado en Madrid por Biblioteca Nueva en 2005.

Los catedráticos de segunda enseñanza no aspiraban a formar parte del emergente campo de los didactas. Resulta revelador su alejamiento de los procesos de formación del profesorado primario durante la II República.

Digámoslo de una vez, los catedráticos de segunda enseñanza ni aspiraban a formar parte del emergente campo de los didactas, ni su trabajo estaba, ni en todo ni en parte, orientado a tales menesteres. Su posición, desde el mandarinato olímpico que ostentaban como poseedores del conocimiento científico, era la de meros colaboradores de un campo emergente al que a menudo eran convocados para dotar de lustre y brillo a publicaciones más o menos corporativas —caso de la *Revista de Escuelas Normales*, *Revista de Pedagogía* o *La Escuela Moderna*—, a sus reuniones y convocatorias públicas. Así pues, en relación al campo de la didáctica, son la permanente presencia de una ausencia. En este sentido, resulta revelador su alejamiento de los procesos de formación del profesorado primario puestos en marcha durante la II República, en las sesiones de los Centros de Colaboración o incluso en la mayoría de las Semanas Pedagógicas convocadas en olor de multitudes; y, por ello mismo, muy sintomática su comparecencia, obtenida a veces con no pocas dificultades, según reconocieron sus organizadores, como conferenciantes de postín en el Curso de Información Metodológica celebrado en Madrid en 1932. Es asimismo enormemente expresivo, finalmente, el trato que se les dispensa cada vez que tienen la benevolencia de asomarse a las revistas profesionales del magisterio con alguna colaboración, así como la tendencia de algunos normalistas, inspectores y maestros a hacer de sus biografías y obra escrita hitos sobre los que cimentar el aún incierto porvenir de las nacientes metodologías especiales que nos ocupan. Para muestra, basta con espigar en algunas de las revistas citadas, las semblanzas, necrológicas, homenajes, etc. que se dispensan a los Ballester, Beltrán y Rózpide, Altamira, etc.

Se va esbozando así una competencia no escrita de patronazgo y custodia simbólica de los catedráticos sobre el futuro campo de los didactas —representado especialmente por el cuerpo de los normalistas— cuya autoridad y ascendiente irá adquiriendo, ya en la transición al modo de educación tecnocrático de masas (1960-1970) y en sorda competencia con el gremio de los didactas generalistas, aún mayores y sofisticadas cotas de influencia..., hasta el punto de que tal tendencia terminará por traducirse, contra pronóstico y a menudo ante la impotencia de los normalistas y mandarines de las ciencias de la educación, en que sean geógrafos e historiadores quienes terminen por adueñarse del núcleo duro del campo profesional en el momento de su institucionalización definitiva ya en los años ochenta y noventa de la centuria pasada.

Pero mucho antes de que eso ocurra y por lo que respecta a la articulación discursiva de la didáctica de la Geografía y la Historia, la función de los catedráticos contenidos en nuestra nómina no se limitaba únicamente a engalanar el campo; fue, deliberadamente, la de fundamentar, con ciencia y algunos textos que se pretendieron *ad hoc*, las finalidades educativas y la selección de los contenidos básicos de las materias que debían enseñarse en los distintos grados y niveles educativos. Podríamos decir que, como los demás integrantes aquí sólo aludidos, optaron por jugar en un campo abierto, cuya propiedad no les era privativa y cuyas reglas debieron pactar, según un nada arbitrario reparto de papeles, con normalistas, inspectores e influyentes maestros primarios.

Dadas las características de un sistema escolar todavía profundamente dual y segmentado, no debería extrañar que la voz de los catedráticos no fuera recibida del mismo modo por los tres sectores en liza. Valga recordar a este respecto las críticas que algunos reputados pedagogos, miembros del cuerpo del magisterio primario, dispensaban a ciertas ideas y propuestas de los geógrafos e historiadores “de oficio” cuando trataban de sentar cátedra sobre cuestiones didáctico-pedagógicas. Cabe citar aquí la reseña que el maestro y director de *La Escuela Moderna* Gerardo Rodríguez (1923) dedicaba al librito de Dantín Cereceda, *Cómo se enseña la Geografía*, en las páginas de su revista. Precisamente esa crítica, en absoluto infrecuente en el panorama de la literatura pedagógica de la época, es muy importante para nosotros no tanto porque denunciara, una vez más, las precariedades y graves limitaciones de un sistema escolar, francamente menoscabado para la renovación pedagógica, cuanto porque barruntaba una suerte intrusismo profesional sobre cuyo consentimiento se estaba gestando la existencia de una corporación de expertos, que parecían determinados a colaborar con su saber desinteresado —universitario— en la reorientación y redención profesional del magisterio de a pie y cuyo poder simbólico había de residir precisamente en su virtual alejamiento de las preocupaciones prácticas y cotidianas ligadas a la gestión de lo que hubiera de acontecer en el aula. El telón de fondo del malestar de don Gerardo no era en absoluto ajeno a un proceso, entonces aún abierto e inconcluso, de institucionalización y profesionalización de las ciencias de la educación en la Universidad española, que, inexorablemente, habría de traer consigo el declive del poder carismático de figuras como la suya o la de tantos otros relevantes maestros como Ángel Llorca, Félix Martí Alpera o José Xandri Pich.

De todos modos, no debe minusvalorarse tampoco la muy diferente índole que la reflexión metodológica relativa a la educación geográfica e histórica había venido suscitándose desde finales de siglo entre los profesionales del gremio del magisterio primario y los del secundario y universitario. Paradójicamente, en los niveles medio y superior, el triunfo de los llamados métodos heurísticos (o directamente históricos) basados en el supuesto de las bondades que se derivaban del uso de los métodos del historiador y del geógrafo en la formación del pensamiento del adolescente y del joven, no habían hecho sino reforzar el peso y la legitimidad de las materias escolares tradicionales —la Historia o la Geografía nacionales y universales, el saber abstracto, valioso y desinteresado de siempre, cosificado y dosificado ahora, merced a una naciente *doxa* psicopedagógica, para la conformación de las almas juveniles—, alejando definitivamente de la escolarización media y superior, también de los últimos cursos de la primaria, el conocimiento crítico —por tanto decididamente histórico— de la vida social y de sus problemas. He aquí, en definitiva, el nudo gordiano de la aportación que sobre el futuro campo de los didactas de Geografía e Historia llevaron a cabo este reducido número de catedráticos desde su intocable Olimpo, como protagonistas del intento de remozar un *código disciplinar* que sus propios congéneres hubieron de inventar tan sólo unas décadas antes. Su estro, indeleble e imperturbable, mantiene todavía hoy plena vigencia, a través de quienes,

desde su impenetrable y ridícula noosfera académica, viven empeñados en componer y recomponer el no menos imaginario relato de lo que ocurre o debería ocurrir en las aulas de los institutos.

Coda final

La progresiva apropiación de la pedagogía por el mundo universitario se vivió como una expropiación en el caso de la maestros primarios, normalistas e inspectores y con indiferencia por los catedráticos de segunda enseñanza.

La indagación histórica de los cuerpos docentes, a modo de genealogía del presente, nos permite profundizar en el significado profundo de las contradicciones que se generan entre saberes y poderes, entre conocimiento disponible y distribución social del mismo. La progresiva apropiación de la pedagogía y de las ciencias de la educación —las didácticas específicas no son más que una parcela de un campo más amplio— por el mundo universitario, se vivió como una expropiación en el caso de la maestros primarios, normalistas e inspectores y diríase que con abierta indiferencia por los catedráticos de segunda enseñanza, abocados a un proceso, nunca del todo consentido, de pedagogización de su labor en el marco de la escolarización integrada y masificada.

Hoy, la escisión entre la pedagogía académica universitaria y la docencia es una realidad incontrovertible y constituye, además, un rasgo distintivo del modo de educación tecnocrático en que nos encontramos. El actual autismo en el que se desarrolla la producción de la pedagogía universitaria es proverbial y la desaparición de la tupida red de mediadores, más o menos institucionales, que en España tuvieron su momento más floreciente y activo entre 1920 y 1960, constituye una evidencia innegable. No por casualidad, en el marco de esta radical incomunicación entre las esferas científica y práctica de la pedagogía, encuentra singular acomodo la progresiva internacionalización, globalización o, si se prefiere, mercantilización de las políticas educativas así como de los espacios de poder político-burocrático en las que aquéllas se gestan y reproducen. La ausencia de mediadores y de intermediaciones entre los tres territorios —científico, práctico y político educativo— ha venido siendo progresivamente reemplazada por un tipo de agencias y actores, surgidos del sector privado, que obedecen a un modelo de experto-gestor-difusor-evaluador de directrices y programas de entretenimiento escolar respondiendo al dictado de un cada vez más potente gobierno mundial de la educación. En suma nuevas, ampliadas y sofisticadas formas para hacer como si la escuela hubiera dejado de ser un dispositivo de diferenciación, de jerarquización y de selección social de acuerdo a un resultado ya conocido de antemano; para este viaje me pregunto si eran necesarias tantas dosis de ortodocencia y de ungüentos pedagógicos ■

Referencias bibliográficas

- ALTAMIRA, R. (1895): *La enseñanza de la Historia* (2ª edición). Madrid: Librería de Victoriano Suárez. Hay reedición de 1997 en Madrid: Akal, según la ampliada de 1895.
- CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares Corredor.
- (2011): “La huella francesa en la génesis de la historia escolar en España”. En *Francia en la educación de la España Contemporánea (1808-2008)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 273-322 (separata).
- CUESTA, R.; MAINER, J. y MATEOS, J. (coords.) (2009): *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*. Salamanca.
- DELEITO Y PIÑUELA, J. (1918): *La enseñanza de la Historia en la Universidad española y su reforma posible. Discurso en la Universidad de Valencia*. Valencia: Tipografía Moderna.
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal (2ª edición de 2005).
- LÓPEZ, J. M. (2006): *Heterodoxos españoles. El Centro de Estudios Históricos (1910-1936)*. Madrid: Marcial Pons.
- MAINER, J. (2009a): *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC.
- MAINER, J. (2009b): *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- MARTÍNEZ, E. (2009): *Un laboratorio pedagógico de la Junta para la Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela sección Retiro de Madrid*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MATEOS, J. (2011): *Genealogía de un saber escolar. El código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, G. (1923): “Cómo se enseña la Geografía”. En J. Dantín *La Escuela Moderna*, 5, pp. 398-399.
- VIÑAO FRAGO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.

Breve currículum

Juan Mainer Baqué es Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Zaragoza y Catedrático de Geografía e Historia. Miembro de Fedicaria desde su fundación en 1995. Forma parte del Consejo editor de la revista *Con-ciencia social* y dirige la colección “Educación, Historia y Crítica” de la editorial Octaedro. En la última década, en el marco del Proyecto *Nebraska* de Fedicaria, sus investigaciones se han centrado en temáticas histórico-educativas. Fruto de ellas son algunas de sus más recientes publicaciones como *La forja de un campo profesional* (2009) e *Inventores de sueños* (2009).

Dirección electrónica: jmainer@ono.com