

Pasado, presente y futuro de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de educación secundaria*

Raimundo Cuesta Fernández, (Fedicaria)

* VIII Simposio de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de Ciencias Sociales, Salamanca, marzo 1997

1.-Introducción

La formación del profesorado puede y debe contemplarse como una totalidad constituida por tres dimensiones que se suceden en el tiempo profesional del sujeto docente y que marcan indeleblemente su ethos corporativo. En efecto, la dotación de conocimientos antes de la práctica, el acceso a la docencia y la capacitación permanente en el ejercicio activo son tres momentos y tres caras constitutivas y constituyentes de la arquitectura profesional de los docentes.

Una profesión que, por otra parte y dadas sus especiales características, ha sido relegada a las tinieblas de las "semiprofesiones" , es decir, un subconjunto profesional sobre el que los sociólogos han roturado un fértil terreno para las sociologías y sobre todo las "sociografías" sobre los padecimientos sin cuento de los cuerpos y almas que cobijan y reproducen el ethos docente. Ocurre, de esta suerte, que el sujeto profesional deviene en codiciado y sabroso objeto de estudio (1).

Si, como pretendemos, tuviéramos que remontar algo el vuelo y traspasar el discurso habitual acerca de materia tan delicada, la indagación del significado de una profesión y los saberes que le son o debieran ser inherentes (como, por ejemplo, la Didáctica de las Ciencias Sociales), nos obliga a situar a los docentes dentro de los estratos sociales especializados en el campo simbólico y la reproducción cultural. Esta función sociocultural implica, en su significado más profundo, la administración y distribución de un conocimiento, que se pretende, a un tiempo, extender y restringir. Esta circunstancia supone objetivamente (y así, a veces, es vivida subjetivamente) una paradoja y contiene en sí misma una escisión entre la voluntad de enseñar (extender la cultura) y la necesidad de seleccionar (restringir la cultura); esto es, la propia ocupación docente en los sistemas educativos modernos lleva consigo una contradicción entre el potencial de conocimiento socialmente disponible y la desigual carga de distinción social que se debe acumular como capital cultural en las diferentes clases sociales.

Pues bien, sólo el escrutinio histórico de las profesiones docentes, a modo de genealogía del presente, nos faculta para ahondar en el significado profundo de su debilidad profesional y de las contradicciones que se generan entre saberes y poderes, entre conocimiento disponible y distribución social del mismo. Por debilidad profesional de la docencia ha de entenderse el hecho, históricamente reiterado, como si de una extraña ley física se tratara, de que los rudimentos para el arte o técnica de enseñar se hayan ignorado o se hayan dado por supuestos. Históricamente se ha sobrentendido que el conocimiento del que es portador el profesorado de los diversos grados de la enseñanza contenía en sí mismo las claves de su propia difusión. De este modo la formación inicial, los sistemas de acceso y la propia actualización permanente en activo se han ajustado a esta concepción duradera y tácita, aunque ciertamente con matices propios en cada grado de enseñanza y en cada época. Veamos qué ocurrió en la enseñanza media.

A tal propósito, podemos dividir la historia de la educación en la España contemporánea en dos grandes etapas: el modo de educación tradicional-elitista y el modo de educación tecnocrático de masas (2). La primera abrazaría desde la creación y afianzamiento, a mediados de siglo XIX, del sistema educativo liberal hasta los años sesenta de la siguiente centuria; la segunda, se extendería desde entonces hasta la actualidad. Cada una de ellas obedece a momentos distintos de desarrollo del capitalismo y entraña diferentes modalidades de producción y distribución del capital cultural dentro de los sistema escolares; asimismo, a lo largo de ellas se fijan las marcas y reglas epecíficas que rigen el campo profesional de los docentes (3).

2.- La larga tradición profesional de los catedráticos de Geografía e Historia de Instituto o el no lugar de la Didáctica de las Ciencias Sociales

La definición de cualquier grupo profesional no es producto de un acto constituyente deliberado, es el resultado de una construcción sociohistórica, que configura las reglas propias de un campo profesional. Estas reglas, no escritas en su mayor parte, poseen la virtud de la durabilidad: se adhieren y organizan la práctica docente como una auténtica tradición, una y otra vez revivida en el comportamiento cotidiano de los profesionales.

En el caso que nos ocupa, los catedráticos de Instituto constituyen la columna vertebral de los profesores de Historia en la educación secundaria durante todo el

modo de educación tradicional-elitista. El cuerpo de catedráticos de Geografía e Historia de los Institutos de Segunda Enseñanza del siglo XIX se convierte en el primer grupo docente al que se le adjudicó originariamente y de forma especializada la impartición sistemática de ambas materias antes de que en la propia universidad tuvieran un asentamiento docente nítido. Así, tomando como base el Plan Pidal (1845) y la Ley Moyano (1857) se instauran los fundamentos de la enseñanza secundaria, y entre 1847 (aparición de la primera relación de catedráticos de Instituto) y 1861 (publicación del primer escalafón oficial) se procede a la fabricación de un cuerpo docente llamado a tener una extensa vida y una perdurable influencia en los hábitos de la enseñanza de la Geografía y la Historia.

La formación de este profesorado se sostiene sobre un primordial estado de inconcreción, de fronteras culturales muy borrosas. Su progresiva definición profesional corre paralela a la oficialización y acotación de los conocimientos históricos y geográficos de los que han de ser portadores y trasmisores. Es decir, el catedrático de Historia se crea al mismo tiempo que se inventa la historia escolar a través de los planes de estudios y los libros de texto, que no siempre con facilidad, tratan de ceñir los márgenes de una disciplina, que vive, en su cultivo científico, en un estado preprofesional. Finalmente, en este juego de invenciones y recreaciones, el conocimiento histórico queda instituido y configurado; se funda y fija un código disciplinar de la historia escolar, que, por lo que hace a la enseñanza media, se dirige hacia la formación de los cuadros burocráticos del Estado burgués y los diferentes segmentos de la burguesía. Y a tal función social, tal saber histórico. En efecto, el saber legítimo, el conocimiento histórico deseable se presenta como un derroche cultural, como ornamento retórico propio de las élites.

"Alejandro, el célebre conquistador, a quien el voto unánime de sus contemporáneos y de la posteridad ha otorgado el sobrenombre de grande, nació en Pella, ciudad de Macedonia, oscura y desconocida hasta entonces, pero célebre después, por haber servido de cuna al conquistador de la Persia, de la India, del Egipto. Sus padres fueron Filipo, vencedor de Cheronea, del ejército, que en defensa de su amenazada libertad e independencia le opusieron los griegos, y dominador de la Grecia no tanto por el hierro como por el oro, no tanto por la fuerza como por el soborno y Olimpias, hija del rey de Epiro, célebre después por sus crímenes y muerta al fin por orden de Casandro...

(...) Desde su infancia manifestó el carácter conquistador, que después le habría de hacer tan célebre, así refieren, que , cada vez que llegaba a su noticia una nueva victoria de su padre Filipo, exclaba: ¡no me dejará nada que conquistar! Así nos refieren también que habiendo oído a su maestro Aristóteles decir, que los astros que ocupan la inmensidad del espacio eran otros tantos mundos como el que habitamos, lloró diciendo: ¡Ah mundos, mundos que no os puedo conquistar! Tan elevadas ideas anunciaban ya la grandeza de su alma..."

Ejercicio para el Premio de Historia Universal, a cargo del alumno de 14 años y siete meses Marcelino Menéndez y Pelayo. Tomado de B. Madariaga y C. Valbuena (1971): El Instituto de Santander. Estudio y documentos. Institución Cultural de Cantabria, Santander, p. 135.

Este fragmento del examen del insigne polígrafo montañés contiene, a modo de ejemplo, qué tipo de conocimiento histórico se consideraba valioso y qué forma de expresarlo era la más conveniente. El fondo y la forma exhiben el ideal educativo encarnado en la corporación de catedráticos de los Institutos. Este mismo *ethos* profesional se transparenta en los libros de texto, en los programas oficiales y en los propios manuscritos que en forma de apuntes o memorias de oposición, donde es posible exhumar las huellas y trazas más duraderas de un dilatado pasado profesional.

"El tema que me corresponde desenvolver en esta memoria, formulado en estos términos - ¿Qué causas influyeron en la decadencia á que llegó la Nacion á fines del siglo XVII?-, es una asunto tan importante como de difícil desempeño.

Cuando meditamos sobre las ruinas de los grandes imperios, el espíritu acongojado del hombre pensador no puede menos de preguntarse: ¿son fortuitos estos hechos? Será efectivamente la casualidad la única ley de la historia, como pretendió Voltaire? Estarán los pueblos condenados á trazar aquellos círculos de hierro, de los cuales no puede salir la humanidad, como creyó Juan Bautista Vico?"

Discurso para los ejercicios de oposicion á las cátedras de Geografía e Historia vacantes en los Institutos de 2ª enseñanza de Cadiz y Osuna, que se anuncian en la Gaceta de 30 de Abril de 1866, por el opositor D. Alfonso

Moreno Espinosa. Texto manuscrito, Archivo General de la Administración, Sección Educación, leg. 5812-6.

Alfonso Moreno Espinosa, que obtuvo y "sirvió" hasta su muerte la cátedra del Instituto de Cádiz, y que fue uno de los más prolíficos y conspicuos autores de libros de texto de Geografía e Historia durante la Restauración, como no podía ser menos en un buen liberal republicano y krausista, respondió a sus retóricas interrogantes achacando la responsabilidad de la decadencia del siglo XVII a la política de los primeros Austrias (a la dinastía extranjera) del siglo XVI.

En los ecos del examen del alumno ejemplar y de la memoria de oposición del ínclito catedrático se encuentran algunas de las claves de la imagen del saber profesada por el selecto grupo de profesores de Historia que imponen sus reglas al campo profesional durante la vigencia del modo de educación tradicional-elitista.

En efecto, selecto y exclusivamente masculino hasta 1930 cuando accede Elena Gómez Moreno, la primera catedrática de Historia. Entre 1861 y 1963, perviven algunas notas de continuidad: grupo numéricamente asaz reducido: hasta la primera y moderada expansión numérica de la época de la II República se constatan cifras muy exiguas - en torno al medio centenar, tantos catedráticos, salvo vacantes, como el número de institutos, que eran, hasta los años treinta y salvo contadas excepciones, uno por provincia- y todavía en 1963, en los comienzos de transición de un modo de educación a otro, la plantilla alcanza la modesta cantidad de 114 con una tasa de feminización de 19,2%.

CATEDRATICOS Y CATEDRATICAS DE HISTORIA EN LOS INSTITUTOS

	Mujeres	Hombres	Total
1861	0	35	35
1878	0	53	53
1887	0	48	48
1896	0	53	53
1908	0	48	48
1914	0	55	55
1923	0	56	56
1934	4	68	72
1941	5	64	69
1959	11	89	100
1963	22	92	114

Fuente: elaboración propia a partir de los escalafones de los años respectivos escalafones. Véase R. Cuesta (1997, p. 418).

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

Las tradiciones formativas que se incorporan al campo profesional moldean el *ethos* corporativo. Así, los primeros catedráticos de Historia, auténticos fundadores, en los años del moderantismo isabelino, de la disciplina escolar, según la Ley Moyano, requerían la edad de 24 años y el título de bachiller de la Facultad de Filosofía para acceder a la cátedra (a partir de R.D. de 28 de Enero de 1867 se exigirá el grado de licenciado). La Facultad de Filosofía y Letras teóricamente sería la matriz formativa de la corporación, aunque no hay que olvidar que los

primeros profesores de Geografía e Historia de los institutos se habían formado en los planes de estudio de las universidades de finales del Antiguo Régimen, donde las Facultades de Leyes y la Teología eran muy superiores en rango a los de Filosofía, sucedáneo y precedente de la enseñanza secundaria. Se trataba, por tanto, de un profesorado que había recibido una formación humanística de carácter muy general, que no poseía una destaca especialización en los saberes históricos o geográficos, y que, muy usualmente compatibilizan su dedicación a la enseñanza pública con algunas ocupaciones privadas: ejercicio de la abogacía, enseñanza privada, el periodismo, etc.

Todavía hoy en el Institut Jaume Balmes de Barcelona se conserva en la sala de profesores un retrato al óleo del catedrático de Historia Juan Cortada y Sala, pintado en 1863. Libro en mano, posición sedente, ocupando con rotundidad la cátedra ("asiento elevado desde donde el maestro da lección a sus discípulos"), en fin, todo sugiere un programa iconográfico de la función social del gremio.

Su biografía, a la que aquí no podemos dedicar más que una ligerísima semblanza, resulta harto sintomática: estudios de latinidad y humanidades con escolapios, filosofía en seminario conciliar, jurisprudencia en Barcelona y Cervera, funcionario en Madrid, cesante, agente fiscal, escritor, socio de varias instituciones filantrópicas y científicas. Y, por fin, alcanza a descubrir su vocación para el "sacerdocio de la enseñanza". Así, rebasados los cuarenta años este "licenciado en ambos derechos", adquiere la condición de catedrático de Historia.

No es de extrañar que, dentro de esta gelatinosa formación inicial el comportamiento docente de la corporación de catedráticos mereciera alguna que otra reconvención administrativa.

"Desgraciadamente la inexperiencia, y á veces la vanidad de los profesores, les ha hecho dar á esas materias en sus explicaciones una extension y profundidad incompatibles con la capacidad de los niños; pero cada dia se acercan mas las lecciones á lo que exige la naturaleza de esta enseñanza, y la publicacion de programas que reduzcan las asignaturas á sus verdaderos límites, juntamente con la de libros de texto acomodados á los mismos programas, acabará de allanar las dificultades que todavía subsisten".

Arreglo de los institutos, 4 de Septiembre de 1850. Gaceta de Madrid, de 6 de septiembre de 1850.

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

Lo cierto es que la profesionalización universitaria de la Historia tardó en producirse. Durante la segunda mitad del siglo XIX, la Escuela Superior de Diplomática albergó la historiografía profesional, mientras que la Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, muy menguada en sus efectivos, poco tuvo que ver con la investigación histórica. Habrá que esperar a la creación de la Sección de Historia y la absorción en su interior de la Escuela Diplomática, dentro de reordenación de la Facultad de Filosofía en 1900 para empezar a atisbar un lento proceso de profesionalización historiográfica. Desde entonces y hasta la creación de la facultades de Geografía e Historia en los años setenta, el modelo formativo inicial de los profesores de Historia admite una mayor especialización disciplinar.

Ahora bien, las huellas fundacionales del modelo isabelino se prolongan en la Restauración y atraviesan toda la fase del modo de educación tradicional-elitista, atisbándose una progresiva pero lenta particularización y especialización histórico-geográfica dentro del magma humanístico de los primeros tiempos. Si, por un momento, hacemos un alto en el escalafón de 1914, nos topamos con una realidad que ha variado muy poco. Son un total de 55 catedráticos, con 51,6 años de media, y que ingresan, por término medio, a los 34,4 años. La carrera de Filosofía y Letras seguía siendo la matriz formativa de los catedráticos de historia: son 52 sobre 53 casos conocidos, los que profesaron tales estudios. Al mismo tiempo, se percibe una notable y ya añeja coparticipación, en la formación de los catedráticos, de los estudios de Derecho: en el 21,1% concurre tal circunstancia (Cuesta, 1997).

Tales estudios no poseían ninguna relación directa con el oficio de enseñar, aunque ya tempranamente podemos registrar el efímero e interesante empeño de erigir, entre 1850 y 1852, una Escuela Normal de Filosofía, encargada de formar a los futuros profesores de la Facultad de Filosofía (donde había secciones de Ciencias y Letras) y de los institutos de segunda enseñanza. Esta pauta formativa para la docencia se acompañaba de un procedimiento de acceso a la Escuela muy selectivo, que aseguraba el empleo al terminar la carrera de cuatro años, cuyas asignaturas se cursaban en la Facultad y en la propia Escuela y entre las que se

contaban además de las de especialidad otras relacionadas con métodos de enseñanza (4). El fracaso de la Escuela Normal de Filosofía no impidió que posteriormente, entre los sectores profesionales vinculados a la renovación científica y pedagógica, se levantaran voces criticando el estado de la formación inicial de los docentes.

"El que pretende una cátedra de Instituto necesita plena visión de conjunto sobre la Historia, y entonces lamenta lo fragmentario, lo desarticulado y discontinuo de la preparación que le hemos dado. Le es preciso, sobre todo, el arte de hacer comprensible la Historia a la niñez, y de revestirla con el carácter educativo que han menester estos infantiles escolares.

Y como nadie le inició en tan ardua empresa, se ve entregado a sus propios recursos, habiendo de apelar a su intuición, y su inventiva para improvisarse una metodología sui generis, o buscando donde pueda no sólo su cultura histórica general, sino su preparación pedagógica".

J. Deleito y Piñuela (1918): La enseñanza de la Historia en la Universidad española, y su reforma posible, Discurso leído en la solemne apertura del curso académico 1918-1919 en la Universidad Literaria de Valencia, Tipografía Moderna, Valencia, p. 78.

Ya en su tiempo este ilustre catedrático institucionalista de la Universidad de Valencia pergeñaba un valioso plan de profesionalización de los estudios históricos, que no pasó de la esfera de las ideas, aunque algunas experiencias de formación vinculadas al Instituto-Escuela y de los tiempos de la Segunda República apuntaron en una dirección más profesionalizada que no llegaría a consolidarse.

EL plan de Deleito sugería una división o especialización de los estudios de Historia en una triple dirección: 1) carrera docente, 2) carrera de bibliotecario y arqueólogo, y 3) carrera de investigación. (Deleito, 1918, pp. 131 y 132). Para el primer caso, además de la formación común con los otros dos, se incluirían estudios pedagógicos indicados para la realización de su función docente y la reválida consistiría, entre otras cosas, en la explicación ante el tribunal de un tema del programa oficial de segunda enseñanza ante los alumnos del instituto de la localidad; ello habilitaría para pasar directamente a ocupar plaza de auxiliar y éste sería el peldaño previo para lograr la cátedra mediante un sistema simplificado de oposición; al mismo tiempo se exigiría que los centros privados la enseñanza de

cursos de historia y geografía estuviera exclusivamente en manos de Licenciados en Ciencias Históricas con estudios pedagógicos aprobados.

"No tendrían opción al desempeño, en propiedad, de Cátedras de número referentes a Geografía e Historia en los establecimientos oficiales de Segunda Enseñanza, sino los licenciados en Ciencias históricas del grupo pedagógico que hubiesen ejercido el cargo de profesor auxiliar en dichos centros y asignaturas, al menos durante un curso completo. Las cátedras se adjudicaríanse por oposición entre estos auxiliares, simplificándose sus ejercicios, y haciéndolos de más aplicación docente.

El llamado práctico versaría sobre manejo de material de enseñanza geográfica e histórica. La Memoria presentada al Tribunal, trataría un punto de metodología referente a dichas asignaturas. La explicación de la lección que hoy se realiza en el 4º ejercicio, haríase ante una sección de alumnos oficiales de segunda enseñanza, y revestiría más carácter de diálogo que de discurso. Se tendría muy en cuenta para la adjudicación de cátedras, los certificados favorables expedidos a estos profesores auxiliares por los Catedráticos numerarios de Instituto, bajo cuya dirección hubiesen trabajado en la enseñanza".

J. Deleito y Piñuela (1918): La enseñanza de la Historia en la Universidad española, y su reforma posible, p. 146.

La verdad es que, salvo la efímera excepción que supuso la ya mencionada creación en 1850 de la Escuela Normal de Filosofía, o la también minoritaria labor del Instituto-Escuela, creado en Madrid en 1918, (y en otros puntos de España en los años 30), que pretendía formar un profesorado específico para los institutos directamente preparado para esa función, habrá que esperar a la Segunda República para presenciar un tratamiento global y profesional de la formación del profesorado de secundaria. Entonces se introdujo el Certificado de Estudios Pedagógicos vinculado a la creación de la Sección de Pedagogía dentro de Filosofía y Letras en 1932. El Certificado de Estudios

Pedagógicos equivalía a estudios de postlicenciado, con una escolaridad mínima de un año, con exámenes escritos y orales sobre varias asignaturas como Pedagogía, Didáctica aplicada, etc. La Sección de Pedagogía era la encargada de la formación previa a la docencia y de la impartición de cursillo *ad hoc* para la docencia (5). Posteriormente, en el franquismo, entre finales de los cincuenta y los sesenta, ya

dentro de una incipiente vocación tecnocrática y antes de la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), lo más parecido a un sistema de formación inicial relacionado con el acceso a cátedras fue la figura de profesores "ayudantes becarios", la de "profesores en formación" y la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio encargada de coordinar y dirigir la formación práctica exigida previamente al acceso a la cátedra (6).

Pero lo cierto es que, a pesar de estas iniciativas, durante la inmensa mayor parte de la historia profesional de los catedráticos de Instituto, durante el modo de educación tradicional elitista se mantuvo una formación inicial desconectada de la enseñanza y se habilitó un sistema de oposiciones prolijo y duradero, que, en gran parte, venía a remachar la formación antes recibida en la Universidad.

Uno de estos hábitos fue el de un acceso a través de las oposiciones. El campo profesional estableció como casi perenne tradición, como en otros cuerpos administrativos, las reglas propias del acceso a través de una ceremonia de iniciación que se plasma en un duradero sistema de oposiciones. Como ya vimos, en los años sesenta del siglo XIX, se exigía como ejercicio previo y selectivo la presentación de un "discurso" que después habría de servir de base para la exposición, en forma de lección, como el ya reseñado de Moreno Espinosa (1866), que representa una pieza clásica de la tradición oratoria de la Historia escolar. Desde 1901 se arbitra un tortuoso procedimiento basado en la realización de seis ejercicios, donde la ciencia, la oratoria, la suerte, las buenas amistades y la propia angostura de las plantillas determinaban el destino del aspirante (7).

Desde sus lejanos orígenes, el sistema de oposiciones manifiesta una posición subordinada de lo que hoy llamaríamos Didáctica de la Historia (o de la Geografía), como puede apreciarse en la primera convocatoria de la que se tiene noticia.

"Los aspirantes á ella [a la cátedra de Geografía e Historia] habrán de manifestar en sus programas los fundamentos de los diversos sistemas de geografía astronómica; la conveniencia y ventajas del admitido hasta el día; la importancia de su estudio como base de la geografía física y el necesario enlace de ésta con la historia. Pasará en seguida á demostrar la utilidad de los estudios históricos; sus fundamentos; los de la historia tradicional, y la necesidad de la cronología y la crítica para cerciorarnos de la verdad de los hechos. Manifestará igualmente el método filosófico que en su opinión sea mas seguro para hacer útil este estudio á la juventud; indicará el orden y distribución de los tratados; las secciones o épocas señaladas en que ha de

dividir la historia y el número de lecciones que habrá de emplear en cada una de ellas. Por último, designará los autores en castellano, y medios auxiliares indispensables para esta enseñanza".

Convocatorias de cátedras de segunda enseñanza, Dirección de Estudios. **Gaceta de Madrid** 17 de diciembre de 1842.

Allá al final de las indicaciones administrativas, "los medios auxiliares" parecen abrir un pequeño portillo a una concepción instrumentalista de la didáctica.

En todo caso, los catedráticos de Historia en tiempos de la Restauración consolidan el *ethos* profesional gestado en la etapa fundacional del código disciplinar, e incluso, después de la ruptura con la tradición liberal que supuso la guerra civil, el grado de continuidad corporativa fue muy apreciable, perpetuándose así usos formativos, de acceso a la profesión, de producción privilegiada de libros de texto, de publicación de obras varias de erudición y otras durante todo el modo de educación tradicional-elitista. Esta suerte de "colegio invisible", superó también la dura prueba del franquismo adaptándose a los nuevos tiempos y manteniendo su influencia y su huella hasta su absorción y destrucción dentro del modo de educación tecnocrático de masas.

En fin, durante todo el modo de educación tradicional-elitista subsistieron muchas de las reglas del campo profesional: formación, acceso y permanencia de un cuerpo funcional. Así, se daba una capacitación inicial universitaria de carácter histórico-geográfico-literaria muy general pero cada vez más especializada, una nula formación pedagógica, y un acceso a través de unas oposiciones ratificadoras de la formación inicial, que relegaban el conocimiento didáctico a una posición subordinada. Por añadidura, no existió, salvo eventualmente, nada que se parezca a una formación continuada fuera y más allá del ejercicio de la práctica profesional.

De todo ello puede inferirse el no lugar de la didáctica de las Ciencias Sociales como saber, a pesar de existir ya desde la Restauración voces que claman por la profesionalización docente. Por otro lado, el propio cultivo intelectual de la didáctica de la Historia y la Geografía no dejaba de ser una rara, exótica y ocasional planta dentro de los nichos institucionales que acogían el conocimiento legítimo, aunque, en ocasiones, no faltó quien, como Rafael Altamira (8) produjera frutos muy sabrosos.

3.-De la educación de élites a la educación de masas (1970-1990): ruptura de las pautas tradicionales de profesionalización, reformas educativas y modelos de formación del profesorado de secundaria

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

La primera manifestación de las rupturas acaecidas consiste en la quiebra de la hegemonía corporativa del cuerpo de catedráticos, indiscutida a lo largo de todo el modo de educación tradicional-elitista. En primer lugar, ha acontecido, desde los años sesenta del franquismo, una transformación cuantitativa en el contexto de una "revolución silenciosa" que ha trastocado la lógica de la producción de significados culturales dentro del sistema escolar secundario, cuya plasmación profesional más evidente e inmediata ha sido el incremento, sin precedentes, de los efectivos de profesores y, sobre todo de profesoras, dedicados a la enseñanza de la Historia. Si en 1942 el profesorado de Bachillerato de la enseñanza estatal especializado en la enseñanza de la Geografía y la Historia llegaba a 175, en 1960 alcanzaba la cifra de 442 y en 1992 llegaría a rebasar los 9.000 en toda la educación secundaria estatal (Cuesta, 1992-1993).

En segundo lugar, esta explosión numérica se acompaña de un declive, en términos relativos, del cuerpo de catedráticos que se materializa en una progresiva pérdida de peso cuantitativo en relación con nuevas categorías docentes. Así, en el transcurso del franquismo surgen otros profesores encargados de la asignatura de Historia. Aunque de antiguo existió la figura del auxiliar numerario de letras (que podía impartir, entre otras los saberes de la cátedra de Geografía e Historia), ya en los años cincuenta se creó el cuerpo de adjuntos numerarios y luego en los sesenta el de agregados, ambos especializados en la enseñanza de la Historia y la Geografía, tal como lo habían sido los catedráticos durante toda su largo pasado profesional (9).

La multiplicación, en los años sesenta y setenta, de adjuntos, luego agregados, e interinos y contratados, cada vez más de sexo femenino fue una de las consecuencias de la transición de un modo de educación tradicional-elitista a otro tecnocrático de masas; en ese pasaje, el cuerpo de catedráticos quebró como núcleo

y espina dorsal del armazón profesional de los profesores de Historia. Su extinción legal como tal cuerpo, consagrada en la LOGSE, no vino más que a dar carácter formal jurídico a una realidad pre-existente de facto.

¿Quedaron, asimismo, extinguidos los componentes básicos de la corporación, sus reglas y sus prácticas? Ciertamente, la pregunta no admite una respuesta afirmativa o negativa sin más matices, porque parece obvio que la desaparición jurídica y real del cuerpo docente no ha comportado el agostamiento y la pérdida de algunos de los trazos más persistentes de una tradición docente ya centenaria.

En efecto, si volvemos al tema de la formación de los nuevos efectivos de profesores, comprobaremos que, a pesar de la espectacular expansión del número de licenciados en Geografía e Historia egresados de las universidades (sólo en el año 1987-88 salen 6.647, lo que venía a ser más del 70% de los profesores de Geografía e Historia ocupados ese curso en la enseñanza media estatal), el modelo universitario de formación inicial no ha variado sensiblemente. La rápida progresión de las Secciones de Historia dentro de las Facultades de Filosofía y Letras y su progresiva conversión en Facultades de Geografía e Historia, durante los años setenta, ha supuesto una mayor especialización en los conocimientos, que obedece más a los imperativos de autorreproducción de la comunidad profesional universitaria que a las necesidades de la educación histórica o geográfica de los ciudadanos. El no lugar de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el currículo ordinario de la Facultades de Geografía e Historia y su presencia universitaria casi marginal a través de las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB corrobora los vetustos usos de una división del trabajo intelectual y profesional. Sólo muy recientemente puede hablarse de una primera e incipiente institucionalización de una corporación universitaria de didactas de las ciencias sociales, que, no obstante, en su mayoría, siguen perteneciendo a una subclase institucional vinculada a la formación de una subprofesión docente: la de maestro.

Por otro lado, la plétora de los licenciados en Historia y Geografía y el incremento de los profesores de estas materias en los institutos (y también en los centros de FP) estuvo flanqueada de un paralelo afianzamiento institucional de los saberes psicopedagógicos, que empiezan a recubrir de legitimidad científica, las decisiones de una tecnoburocracia educativa empeñada durante todo el modo de educación tecnocrático de masas en un inacabable proceso de reformas educativas.

En efecto, desde la Ley General de Educación (LGE) el nuevo lenguaje de los expertos en ciencias de la educación se apodera de las instancias educativas oficiales interesadas en la reforma de la enseñanza. Dentro de ellas, la nueva

racionalidad tecnocrática se pretende trasladar a la formación del profesorado, y a tal propósito, se difundió, dentro de un marco legislativo reformador impuesto por la LGE, un prototipo de innovación y cambio inspirado en los procesos de diseminación de la innovación tecnológica. Ello implicaba situar al profesorado como un receptor de innovaciones ideadas por especialistas procedentes de varios ramos de las ciencias de la educación. De esta suerte, el cambio educativo se presentaba como un proceso de adopción y adaptación de ideas, de materiales de enseñanza y formas de actuar en el aula prescritas por instancias ajenas a los propios profesores. La tecnologización de la enseñanza, la psicologización conductista de los aprendizajes, la utilización de técnicas como la microenseñanza, etc. perseguían ofrecer la imagen de la enseñanza y de la formación del profesorado como una ciencia aplicada. En el seno de las comunidades de saber y poder que dominaban el campo de las ciencias de la educación imperaba un pensamiento basado en la razón instrumental, que se pretendía inculcar en una corporación docente sometida ya entonces a una crisis de adaptación a los nuevos tiempos y de identidad respecto a su percepción socioprofesional. El pensamiento psicopedagógico dominante, a modo de nueva *doxa*, llegó, sin embargo, poco más allá de los estratos epidérmicos de lo que podríamos llamar, utilizando términos Giddens (1991), la "conciencia discursiva" y casi ni siquiera rozó la "conciencia práctica" de los sujetos de la corporación, que en su quehacer cotidiano mantuvieron o readaptaron muchas de las reglas propias de la vieja tradición profesional heredada. Como es sabido, dióse aquello del "se acata pero no se cumple", lo que constituye una inveterada costumbre de lo que podríamos llamar el "pase gremial", esto es, de la obediencia/resistencia a las reformas promovidas por las administraciones.

Sobre estos supuestos teóricos tecnicistas, que son plenamente coherentes con el modo de educación tecnocrático de masas y que ya empezaron a estar presentes en los alrededores del Ministerio de Educación desde finales de los años cincuenta, a lo largo de los años setenta y parte de los ochenta, fueron los ICE quienes asumen responsabilidad de ejecutar la formación inicial y la permanente del profesorado de secundaria.

El modelo de formación inicial implantado reposaba en la obligatoriedad de obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica como prerrequisito para el acceso por oposición, primero para las cátedras y luego para todas las categorías de funcionarios docentes. Este modelo ha durado hasta los años noventa y, a pesar de todo el aparato tecnológico de nuevo cuño y la legión de expertos que participaron en su puesta en marcha, la formación inicial proporcionada por los Cursos de Aptitud Pedagógica no sirvieron a sus propósitos y fueron uno de los fracasos más

universalmente admitidos de la reforma educativa intentada y malograda, una vez más, desde los años setenta. La formación inicial para la docencia siguió estando descontextualizada y separada del resto de los estudios universitarios, como una enojosa obligación necesaria para presentarse a los ejercicios de oposición. El acceso bajo la forma de concurso-oposición, a pesar de introducir algún elemento nuevo (como la exigencia de un periodo de prácticas postoposición), no significó ningún estímulo para un cambio real. De esta forma, los nuevos profesores ingresados en los últimos veinte años han seguido, en buena parte, la vetusta tradición formativa en la que se forjó el viejo cuerpo de catedráticos, con algunas exigencias menores y ligeras variantes (no demasiadas) en cuanto a los contenidos académicos que había que acreditar. Continuismo, en las formas y contenidos, que, con ligeras variantes, como la introducción de un subtemario de "carácter didáctico", sobrevive en las convocatorias posteriores a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (10).

Por ello no puede nadie sorprenderse de que las reglas que siguen dominando el campo profesional reafirmen la idea de que el profesor se forma dando clase, una vez que ya ha adquirido la impronta funcionarial; o lo que es lo mismo que el oficio que se practica no requiere una esmerada preparación profesional previa. Ello llega a ser una especie de ideología corporativa, que expresa la propia debilidad de una profesión que se niega a ella misma, es decir, que niega que su oficio tenga algo que ver con una profesión. Históricamente ha sido así, de forma que la subclase docente de los maestros fue la única a la que se atribuyó, desde las escuelas Normales, algún tipo de formación específica para la docencia. Dentro del microcosmos ideológico de la profesión, mezcla de "conciencia discursiva" y "conciencia práctica", el saber legítimo sigue siendo aquel que se produce en la historiografía o entre los geógrafos profesionales. Ello no impide que la "conciencia discursiva" de los profesores de historia acredite una fuerte impregnación de tradiciones historiográficas procedentes del materialismo histórico (Guimerá, 1991; Guimerá-Carretero, 1991) y que casi nadie (por lo menos hasta hace bien poco) se atreva a defender públicamente formas tradicionales de enseñanza, que son, por otra parte, las que actúan más poderosamente en la "conciencia práctica" de la corporación. Una de las peculiaridades de esta ideología profesional (que no puede subsumirse sin más en la ideología en sentido amplio de un estrato social dedicado a la producción simbólica) es su ambivalencia y carácter contradictorio respecto al conocimiento y a su función social.

Ahora bien, esta ideología profesional posee otra dimensión: funciona como mecanismo de resistencia a los esfuerzos de la administración educativa por encauzar la práctica profesional. Es también una resistencia profundamente ambigua porque se expresa como un rechazo hacia el intervencionismo administrativo sobre la propia profesión, pero también se manifiesta como defensa de un status social añorado ante una presentida amenaza de proletarización. De esta suerte, el docente socializado, desde la escuela hasta la universidad, en un modelo didáctico y en un determinado significado social del conocimiento, reproduce y encarna en su conciencia y en su acción, es decir, en su actuación en tanto que profesor o profesora, un tipo de conocimiento legítimo que contribuye a fragmentar y segmentar el acceso de las clases sociales al capital cultural socialmente e históricamente acumulado.

Pues bien, la continuidad del *ethos* profesional se plasma, entre otras formas de resistencia, en el rechazo y el escepticismo con el que se contempla casi cualquier tipo de formación permanente y especialmente algunas de sus modalidades.

La formación permanente del profesorado de secundaria ha estado a cargo de los ICE hasta la creación de los Centros de Profesores (CEP) en 1984 (11). Así pues, durante la década de los setenta y parte de los ochenta fueron las universidades, a través de los ICE, quienes diseñaron los programas de formación permanente, de acuerdo con la lógica tecnicista ya comentada y conforme a un sistema centralizado en la capital del distrito universitario correspondiente. Este marco institucional y el más difuso (y menos transitado por los profesores de secundaria) de las Escuela de Verano y otras plataformas más informales de renovación pedagógica constituyeron los espacios donde proliferaron los cursos de muy diversos tipos y de más que dudosa repercusión sobre la práctica profesional. Cuando los sectores más inmovilistas dan ahora en añorar los tiempos de los ICE, en realidad se echa en falta la impronta y asentamiento universitarios de la antigua formación permanente. Sin embargo, no debe hacerse olvido de la feroz resistencia de buena parte de la profesión a los cursos psicopedagógicos y la buena acogida, en cambio, que tuvieron otros de signo distinto, por no citar la excelente aceptación que supuso la incorporación de los propios docentes de enseñanza como ponentes y profesores tutores del CAP.

No obstante, el balance formativo de los ICE fue muy desigual, dependiendo en buena parte del dinamismo de cada uno de los centros. En su lado positivo, y por lo que hace al profesorado de Geografía e Historia, no hay que olvidar que en muchos de los ICE se crearon grupos de trabajo, algunos de los cuales por su continuidad y por su producción pedagógica marcaron toda una etapa de la renovación

pedagógica de nuestras disciplinas en la enseñanza media e incluso significaron una embrionaria forma de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Podría decirse que a través de estos grupos y de las publicaciones auspiciadas por los propios ICE emergió una primera investigación didáctica en el campo de las Ciencias Sociales, después de los largos años de interrupción que supuso el franquismo. Aunque los resultados de la misma no dejaron de ser muy limitados, lo cierto es que allí, en un clima social y político más estimulante, una pequeña parte del profesorado de enseñanza media se incorporó a la reflexión didáctica dentro de procesos de formación y autoformación profesional, inspirados, en muchos casos, por un indudable afán emancipador. Además, la entonces indubitable hegemonía del discurso historiográfico del marxismo vino a paliar, en cierto modo, el componente tecnicista y pedagógico imperante, y sin duda ejerció una gran influencia dentro de un segmento profesional forjado en los avatares de la universidad tardofranquista.

El acceso del PSOE al gobierno condujo, dentro de un marco más general de reordenación del sistema educativo, a un replanteamiento de la formación permanente, aunque curiosamente se dejaron prácticamente intactos los cimientos de la inicial (continuidad del CAP, a pesar de su conocido y temprano fracaso) y, como ya hemos indicado, no variaron en profundidad los procedimientos de acceso, que sólo se retocan en aspectos accesorios (véase nota 10). Los Centros de Profesores (hoy llamados Centros de Profesores y Recursos) aparecieron como la encarnación del modelo de formación del profesorado auspiciado por la nueva administración frente a lo que habían supuesto los ICE. Su nacimiento, se dio con ritmos desiguales y fórmulas específicas en algunas comunidades. Inspirados en el modelo pretactcherista británico de formación y desarrollo del currículo, partían de algunos supuestos básicos: la descentralización administrativa y el policentrismo territorial, la gestión democrática de la oferta formativa y la idea de un profesor que se forma investigando sobre su propia práctica profesional. A su vez, todo ello se ponía al servicio de un proyecto de reforma de la educación que se declaraba partidario de un esquema de implantación basado en la participación y colaboración del profesorado. Tales supuestos no dudaron mucho.

Después del periodo lleno de buenas intenciones de la reforma experimental de las Enseñanzas Medias, que en otra parte (Cronos, 1996, 153) hemos caracterizado como la fase de "dejemos que nazcan cien flores", se pasa a otra más pragmática ("ya está bien de flores"), es decir, se transita de un esquema espontaneísta de reforma, innovación y formación a otro cada vez más dirigido e intervenido por la racionalidad tecnocrática. Este trayecto de la democracia a la tecnocracia (que fue mucho más duro en otras esferas de la gobernación socialista) se materializó en

1989 en el Plan Marco de Formación del Profesorado, que, por encima de las apariencias, venía a meter en cintura el primordial caos de los CEP y a sujetarlos a la férrea disciplina curricular, que quedaba esbozada ya en el Diseño Curricular Base del mismo año. Su desarrollo natural fue la confección de planes provinciales de formación, cada vez más estereotipados y en los que, poco a poco, se iba reduciendo la autonomía de cada CEP hasta convertirlos en una mera terminal de las necesidades educativas dictaminadas por la administración educativa. Para mayor gloria de la degradación meritocrática del modelo inicial llegó a admitir, en virtud del pacto sindical de 1991, una relación estrecha entre acreditación de horas de formación y retribuciones. El subsiguiente *take off* de cursos al servicio de los sexenios no es precisamente la página más brillante del controvertido itinerario histórico de los CEP.

Con todo ello y algunas otras cuestiones, un vez más volvíase a la triste e inútil historia de proponer una reforma centralizada y "a prueba de profesores". Y así, en el camino fueron perdiéndose los aliados intelectuales de la reforma educativa a la par que se recreaban las voces de los enemigos de cualquier cambio.

En fin, los CEP chocaron desde el principio con las reglas no escritas de la tradición profesional y cuando en sus formas gestión y sus modalidades de formación trataron de adaptarse a la misma era ya demasiado tarde, resultando un híbrido burocrático desacreditado, por razones a veces opuestas, entre los diversos sectores del profesorado. No obstante, en sus primeros cinco años de vida, fueron capaces de captar a una buena parte de las personas y grupos que habían aportado algo a la innovación en la época anterior. Esta circunstancia y el hecho de que una porción considerable de los docentes pertenecientes a los grupos renovadores se comprometieran en las responsabilidades técnico-administrativas encargadas de la reforma educativa provocaron un efecto muy negativo: la oficialización de los grupos de innovación, que quedaron, en cierto modo, asimilados, en la realidad o en las apariencias, a las instancias técnico burocráticas legitimadoras del aparato político que impulsó la reforma educativa.

El paso del momento espontaneísta al de la oficialización de algunas personas de algunos grupos de renovación se saldó con un cierto desprestigio de éstos. Pero a la par que ganaba terreno e intensidad la dedicación político-administrativa de gentes vinculadas a la tradición innovadora, se fue abriendo paso una influencia cada vez más invasiva de la psicología como fuente de relegitimación de la enseñanza. En el caso de las ciencias sociales, marcaron la pauta las investigaciones llevadas a cabo por algunos psicólogos cognitivistas acerca de las dificultades de comprensión de conceptos y nociones sociales por los niños y adolescentes. Este tipo de trabajos y

las nuevas tramas de poder administrativo acabarían dando un sesgo muy marcadamente psicologizante a quienes determinaron el nuevo discurso didáctico dominante instalado ya en las esferas administrativas desde la experimentación de la reforma de las enseñanzas medias iniciada en 1983. De esta forma, se fue constituyendo un precipitado intelectual alternativo al crudo tecnicismo de los años setenta (pedagogía por objetivos más conductismo), constituido por una mezcla de investigación psicológica cognitivista, las aportaciones de personas y grupos integrantes de los grupos "históricos" y otros más recientes de renovación pedagógica y la presencia de algunos renombrados pedagogos importadores de las teorías de la investigación-acción y otras por el estilo. Podría decirse, pues, que se fraguó, por estos años, un molde de contenidos de los programas de formación, que se fue incorporando a los cursos de actualización científico-didáctica, de formación de responsables de área y a los de formación de formadores. En ellos, además de la forma de los contenidos, se forjó también un mecanismo de difusión escalonada de las ideas dominantes, porque, en buena medida, los cursos de ciencias sociales programados por los propios CEP derivaron en una versión miniaturizada (y más barata) de aquéllos. El Diseño Curricular Base con sus declaraciones constructivistas proporcionó la argamasa del nuevo discurso dominante y su exégesis devino en *doxa* impartida en la multitud de cursos y reuniones que desde entonces proliferaron.

Al mismo tiempo, desde mediados de los ochenta hasta ahora se fortalecían los lazos corporativos y asociativos de quienes, en los diferentes niveles de enseñanza, tenían algo que ver con la didáctica de las Ciencias Sociales. En la educación secundaria, la creación de la Asociación Española de Profesores de Historia y Geografía y antes la extensión por Andalucía de Hespérides, la copiosa floración de jornadas, trobadas, simposios, etc. ha ido creando un cierto tejido comunitario, que ha servido para difundir algunas ideas y reglas propias de la nueva sociología de la profesión (12). La aparición de algunas publicaciones especializadas y, en los últimos años, la ya relativa abundancia de profesores y profesoras de secundaria que han realizado proyectos de investigación académica son síntomas de que la dimensión científica y corporativa de la profesión se mueve en una cierta dirección desde hace más de una década. ¿Está, por ello mismo, naciendo la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina? ¿Hay ya un "lugar" para la Didáctica de las Ciencias Sociales? ¿Existen perspectivas de un cambio profundo en la formación del profesorado de secundaria que asiente y asegure la didáctica como campo de conocimiento?

4.-La Didáctica de las Ciencias Sociales: un personaje en busca de autor colectivo

Las preguntas anteriores, como veremos, no tienen fáciles respuestas. Antes de apuntar algunas, conviene señalar que el futuro inmediato de la formación de los profesores de secundaria, en buena parte, se encuentra determinado por dos circunstancias de distinta naturaleza: el marco legal que señala la LOGSE y la actual restricción presupuestaria de las políticas de formación y cualificación del profesorado.

Esta última circunstancia se agrava por la incuria e impericia de la actual administración educativa, cuya política parece responder, según las recientes declaraciones de Isabel Couso, Subdirectora General de Formación del Profesorado (13), a tres grandes líneas: concentrar la oferta formativa (es decir, reducir el número de Centros de Profesores y Recursos), potenciar los programas internacionales dentro del espacio europeo y formar a los profesores en tecnologías de la comunicación. Esta curiosa manera de indicar preferencias formativas se adereza, al parecer, con una línea de continuidad hacia peor: mantener y profundizar la ya evidente degradación acaecida en los modelos de formación de los CPR.

Por otro lado, el acceso y la formación inicial reposan sobre lo dispuesto por la LOGSE, que ha contribuido a ratificar la masificación del profesorado de Educación Secundaria, estableciendo la categoría o "condición" de catedrático y creando un cuerpo único (fragmentado en diversas categorías retributivas) dentro de las enseñanzas medias. La LOGSE también acabó reforzando la tradicional división entre maestros y el resto de los docentes. Por otro lado, estableció la exigencia de un Título de Especialización Didáctica para acceder al cuerpo de profesores de secundaria. Después de larga espera y mucha indecisión, se reguló tal titulación mediante el diseño del llamado Curso de Cualificación Pedagógica (14). Este duraría todo un año y tendría una carga horaria entre 60 y 75 créditos.

"El valor profesional del título y el carácter esencialmente profesionalizador de las enseñanzas conducentes a su obtención aconsejan prestar una especial atención, entre los múltiples factores que inciden en la formación inicial del profesorado, a la búsqueda del mayor grado posible de integración entre la formación teórica y la formación práctica, entendida esta última como práctica profesional docente. La integración entre teoría y práctica debe ser, pues, la característica esencial de la formación del profesorado de Educación Secundaria, lo cual conduce, por una parte, a subrayar el carácter teórico-

práctico de las totalidad de las enseñanza incluidas en el curso de cualificación pedagógica y, por otra, a concebir el *prácticum* como el componente formativo vertebrador del curso".

R.D. 1692/1995 de 20 de octubre (BOE de 9 de mayo), por el que se regula el Título de Especialización Didáctica.

Como formulación de intenciones, no está mal, aunque se habla de una obviedad y no se entra en el asunto capital: ¿qué se entiende por teoría y qué por práctica? En cierto modo, el Curso de Cualificación Pedagógica por sus contenidos y por su situación apendicular respecto a los estudios universitarios tiene un gran parecido con el CAP. No obstante, amplía notablemente su duración y sus hipotéticas exigencias. Dentro del mismo se contempla un bloque de "didáctica del área curricular", con 10 créditos, y un "prácticum", con 15. Es decir, se configura un espacio horario de un mínimo de 25 créditos relacionados con la teoría y la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se abre e institucionaliza, de este modo, un campo para la docencia y la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

No obstante, la aplicación del decreto y la consiguiente Orden Ministerial que, en 1996, especifica el plan de estudios en el territorio del Ministerio de Educación han resultado más bien decepcionantes, porque, habiendo cambiado el marco legal, permanece casi inalterable el sistema anterior (el plazo de aplicación se contempla que pueda llegar hasta el curso 1999-2000) y sólo con carácter experimental se ha puesto en funcionamiento en la Universidad de Alcalá de Henares y parcialmente en algunas otras. El diseño de los contenidos del curso y su situación, después del final de la carrera universitaria, al margen del currículo ordinario, anuncian los peligros que acechan al Curso de Cualificación Pedagógica: que derive hacia un CAP más largo y más tedioso. Las dificultades de financiarlo adecuadamente y, sobre todo, la de encontrar el profesorado cualificado para afrontar el desafío de los contenidos teóricos-prácticos que tanto se subrayan en los enunciados. Esto último es un escollo difícil de salvar, porque, aunque en la norma se señala que "las enseñanzas del curso de cualificación pedagógica serán organizadas por las universidades, que asignarán su participación y evaluación a los departamentos universitarios a cuyas áreas de conocimiento correspondan los contenidos incluidos en dichas enseñanzas, los profesores de Educación Secundaria asociados a la universidad se incorporarán a dichos departamentos y participarán en la impartición de las materias obligatorias específicas del bloque de enseñanzas teórico-prácticas y en la coordinación del prácticum" (art. 4.5. de la O.M. de 26

abril de 1996), lo cierto es que son más que previsibles las presiones gremiales y las pugnas inter e intra departamentos universitarios para acabar imponiendo el criterio más fácil de elección de los recursos humanos: retocar con procedimientos cosméticos lo que históricamente ha venido ocurriendo con el CAP. Baste recordar en qué ha devenido utilización de la figura del profesor asociado para no ser excesivamente optimistas acerca de las futuras formas de reclutamiento de personal ajeno a la propia institución universitaria.

Si a la ya comentada degradación del sistema de formación permanente sumamos que no se contemplan mudanzas en el sistema de acceso, tendremos que convenir que el panorama no parece muy estimulante. No se vislumbran, pues, transformaciones profundas en el trípode de la formación: inicial, acceso y permanente, aunque no cabe duda que el Curso de Cualificación Pedagógica exigido para obtener el Título Profesional de Especialización Didáctica admite un amplio margen de maniobra, que, a buen seguro, algunas universidades, haciendo uso de su autonomía, podrán aprovechar mejor que otras para consolidar un espacio académico dedicado a la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Los cambios profundos en los tres ámbitos del proceso formativo son imprescindibles e irrenunciables si se quiere aspirar a un modelo de formación que contribuya a romper la pautas tradicionales de profesionalización docente abriendo un nuevo cauce en las reglas del campo profesional. Ahora bien, una reforma en profundidad debería incidir sobre tres componentes: la particularidad de la tradición o cultura profesional dominante de los docentes de secundaria (para lo que hay que acudir obligadamente, como hemos hecho, a recordar su historia), la especificidad de oficio de enseñar como actividad práctica y la idiosincrasia que regulan la producción y reproducción del conocimiento escolar. Ello implica promover una formación que ponga en cuestión y entre en conflicto con las "ideologías" profesionales espontáneas, que otorgan al conocimiento una entidad de "cosa" ya hecha por otros y que conciben la enseñanza como una mera actividad práctica para la que no se requiere cualificación teórica alguna. A tal fin habría que explorar las modalidades de formación que, considerando las peculiaridades ya comentadas, ayudaran al profesorado a confrontar su propio pensamiento y su acción, no tanto para crear más incertidumbres como para ir descubriendo nuevas perspectivas teórico-prácticas. De esta forma, en el centro de un renovado programa de formación y actualización del profesorado se situaría la tarea de elevar a discursiva la "conciencia práctica" y hacer de la "conciencia discursiva" una práctica consciente, reflexiva y compartida, ampliando la autoconciencia del docente acerca del conocimiento que maneja y las pautas sociales a través de las que se ocasiona la recontextualización del mismo en el

medio escolar. En suma, una formación entendida como ilustración crítica de las "dos conciencias" (la discursiva y la práctica) y como proceso de autotransformación individual y colectiva (15).

Naturalmente, en cualquier proyecto de reforma y de transformación del sistema formativo de los docentes la Didáctica de las Ciencias Sociales ocupa un lugar capital. Pero antes de decir qué entendemos por tal, conviene hacer algunas precisiones y deshacer algunos equívocos de amplia circulación. En primer lugar, es bien sabido que en España tal especie de conocimiento ha ocupado y ocupa un lugar subalterno dentro del escalafón académico de lo legítimo, hasta el punto que su débil asentamiento institucional universitario ha acaecido como a hurtadillas, tomando como base la formación inicial de los maestros; y, en segundo término, como también hemos comprobado, tales saberes ha ocupado un "no lugar" en la larga historia profesional de los profesores de Geografía e Historia de educación secundaria.

Por añadidura, este casi vacío institucional se acompaña de un importante déficit de investigación e incluso la carencia de una comunidad científica que concite un cierto consenso entre los presuntos destinatarios de su saber, a pesar de que ya existen algo más de 150 funcionarios docentes universitarios, que, dentro de un escalafón piramidal muy pronunciado, obedecen a la rúbrica de Didáctica de las Ciencias Sociales (16). A todos ellos hay que sumar los profesores de secundaria o primaria, que, a tiempo parcial desempeñan docencia en formación inicial o permanente del profesorado, bien en las universidades, bien en otros centros del tipo de los CPR. Por otro lado, la heterogénea producción escrita procedente de esos mismos nichos académicos, de las facultades de Educación y de Psicología, de los grupos de renovación de secundaria y primaria, de las revistas, etc. han venido generando un pensamiento y una literatura científica, cuyo crecimiento es más de cantidad que de calidad. Con todo, sus autores han configurado una comunidad de producción de discursos que tiende a normalizar la Didáctica de las Ciencias Sociales señalándose a ellos mismos como sujetos de un saber (los teóricos) y enunciando, al mismo tiempo, el objeto y los destinatarios (los prácticos) de un conocimiento que versa sobre la acción docente. Delimitación y

escisión del sujeto-objeto que resulta imprescindible para legitimar y asegurar una división social del trabajo entre teoría y práctica.

Es propia también de este campo de conocimiento, impreciso y nuevo, que se produzca reiteradamente un debate sobre su propia naturaleza e incluso sobre su propia existencia como tal disciplina científica. Para unos, la Didáctica de las Ciencias Sociales sería una clase particular de ciencia aplicada, que por su inmadurez debería buscarse un lugar al sol reproduciendo la lógica naturalista de la investigación científica. Si para éstos el esquema de identidad es el positivismo, para los que piensan en la didáctica como una saber práctico profesional, el referente teórico es la fenomenología y una especial hermenéutica de los contextos escolares, que sitúa al sujeto en el centro del escenario escolar. En cambio, quienes se adscriben al pensamiento crítico tienden a concebir la Didáctica de las Ciencias Sociales como un saber emancipador regido por las peculiaridades relaciones dialécticas entre teoría y práctica. Las tres perspectivas teóricas se corresponden con maneras distintas de comprender la didáctica y la formación del profesorado, aunque no siempre se presenten como modelos puros (17).

En todos los casos, no obstante, resulta frecuente la queja acerca de la baja intensidad del campo científico, cuando no el señalamiento de su inexistencia en tanto que ciencia. Incluso hay quien, valiéndose de las categorías de Toulmin, coloca a la Didáctica de las Ciencias Sociales entre las "empresas racionales no disciplinables", es decir, cataloga a tal saber no como disciplina científica, sino como actividad reflexiva de carácter práctico y político (Rozada, 1992 y 1997). A nuestro entender, esta polémica está por plantearse con cierto rigor dentro de la incipiente comunidad dedicada a la didáctica, evitando la circularidad nominalista que puede ahogar su interés. Mientras tanto, aquí y ahora, en nuestra opinión, la Didáctica de las Ciencias Sociales se muestra como campo de conocimiento de limitada normatividad científica, como una parte de una ciencia social crítica para la educación, que debe construirse institucional y extrainstitucionalmente dentro de un proyecto reprofesionalización docente de nuevo tipo. Ello quiere decir que el proceso (valga la licencia expresiva) de "disciplinación" no puede separarse del interés por las acción práctica y los objetivos emancipadores.

Por lo tanto, interesaría saber mejor cuáles deban ser los contenidos básicos de ese conocimiento y hacia dónde debería tender. Para empezar, como todo saber relacionado con los asuntos humanos, se rige por intereses políticos y no es posible un consenso demasiado amplio, por lo que resulta vana pretensión la de llegar a una teoría consensuada de la Didáctica de las Ciencias Sociales, porque lo primero que sería objeto de polémica sería el propio concepto de "teoría" que

propugnamos. El que es más habitual y rechazable en las comunidades de didactas es el de una teoría construida desde fuera y capaz de ser aplicada al escenario de la práctica escolar.

En nuestra opinión, la Didáctica de las Ciencias Sociales no puede obedecer simplemente a un acuerdo científico de la comunidad que trabaja bajo ese rótulo. Como todo conocimiento racional con pretensiones de científicidad contiene dimensiones pragmáticas, sintácticas y semánticas. Si tomamos como sustanciales las cuestiones vinculadas al significado y fines del conocimiento, en las ciencias sociales o humanas existe más el disenso que el consenso.

Sobre esta premisa es posible proponer un proyecto de construcción de un campo de pensamiento y de acción, que contribuya a una reprofesionalización crítica de los docentes en el horizonte de un conocimiento social emancipador. A tal propósito, la Didáctica de las Ciencias Sociales (y por extensión los modelos de formación basados en ese conocimiento) debe estar muy lejos de las habituales concepciones instrumentalistas, reificadas y psicologizantes.

La Didáctica de las Ciencias Sociales que proponemos es una parte del conocimiento social crítico sobre la educación y debe, por tanto, estar alejada del burdo instrumentalismo que suele ser moneda corriente en manuales y otros escritos. En efecto, muchos de estos textos dan pábulo a la creencia según la cual la "didáctica" consiste en una operación de hacer comprensible y fácilmente visible un conjunto de contenidos académicos ya constituidos. Sería, pues, un conocimiento de los medios para llegar a un fin establecido fuera del campo: el de la propia ciencia referente. Incluso a veces esta concepción instrumentalista aparece en propuestas de formación del profesorado, que se tienen mucho más peso y crédito, pero que, a pesar de sus fundamentos práctico-críticos, se sostienen sobre una misma versión accidentalista del conocimiento didáctico.

"La principal preocupación de la didáctica de las Ciencias Sociales es la enseñanza y el aprendizaje de los saberes geográficos, históricos y sociales, la solución para establecer puentes entre el mundo de la teoría y el de la práctica debería venir desde los propios saberes. Los saberes son, como he dicho al comienzo, la razón de ser de las didácticas especiales y el objeto de las relaciones entre el profesorado y los alumnos y alumnas".

"Los saberes que enseña el profesor, las razones por las que los elige, la manera como los transmite o los presenta a los alumnos, los materiales que utiliza, los problemas que detecta en el aprendizaje del alumnado, la forma

como los evalúa, etc... son aspectos que deberían estar presentes en los programas de formación continua del profesorado. Son problemas prácticos sobre los que el profesorado puede y debe aportar sus conocimientos y sobre los que la didáctica puede y ha de aportar sus reflexiones e investigaciones".

J. Pagès Blanch (1994): "La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado". Signos, nº 13, pp. 47 y 48.

Desde un punto de vista crítico, pensamos que, frente a lo que pudiera tenerse por evidencia, el objeto y la meta de una Didáctica de las Ciencias Sociales no estriba sólo y principalmente en la "trasposición didáctica", o sea, en la forma de trasvasar el saber disciplinar al saber enseñado. Esta idea no es más que una de las dos ilusiones ("la ilusión epistemológica") que ha impregnado el discurso pedagógico renovador en las últimas décadas (Cuesta, 1997), y que es también el alimento del discurso ideológico de las reformas educativas, basado en la "reificación de las materias escolares" y en el "individualismo posesivo" (Popkewitz, 1994). Estas falacias o ilusiones, tan asentadas en el modelo americanista de democracia, atribuyen al conocimiento una entidad ya dada (como capital disponible para todos) y asignan al sujeto la función de consumidor selectivo y poseedor individual del mismo en razón de su capacidad e intereses.

Si nos situamos fuera de esa perspectiva, y más allá de las "redes de la psicología", entonces resulta evidente que el contenido exclusivo o principal de una Didáctica de las Ciencias Sociales no ha de ser un agregado de ciencia social de referencia y los auxilios técnicos para su comprensión. Por el contrario, un planteamiento crítico de la Didáctica de las Ciencias Sociales nos obliga a señalar como esencial la función emancipadora y finalista del conocimiento. Implica, por tanto, localizar tal conocimiento en el nivel de los fines y no en el de los medios.

En efecto, cuando se pretende hacer de la didáctica una teoría sobre los medios de enseñar algo se recae en las dos ilusiones: la epistemológica y la psicológica. Por la primera se convierte a la ciencia de referente en una "forma de conocimiento" que es en sí misma relevante e indiscutible, es decir, se cosifica el conocimiento de lo social; por la segunda, se da por supuesto que el aprendizaje consiste en verter el conocimiento así definido sobre un sujeto individual de acuerdo con las pautas de la teoría psicológica. Se procede, en suma, otorgando una importancia casi exclusiva o dominante a las dimensiones sintácticas del conocimiento (y, por tanto a las instrumentales, de ahí la importancia que adquiere la moda actual de la

enseñanza de los mal llamados saberes procedimentales), y convirtiendo y reduciendo la enseñanza-aprendizaje a procesos individuales. De tales concepciones, apresadas en la doble red de las "formas de conocimiento" y del psicologismo, se desprende tanto una idea de lo que es la didáctica de las Ciencias Sociales y de su enseñanza, como un hipotético currículo para la formación profesional del docente.

Sin embargo, una Didáctica de las Ciencias Sociales inspiradas en postulados críticos debería empezar por someter a impugnación lo dado como real, superando las perspectivas procedentes de las "tecnologías del yo" y del formalismo epistemológico. Y para ello uno de los contenidos centrales de ese campo de saber en construcción habría de ser el escrutinio sociohistórico de cómo se produce el conocimiento escolar. A tal propósito resulta muy pertinente contemplar las disciplinas escolares como construcciones históricas que poseen sus propias reglas de producción de significados y que no son asimilables a las ciencias de referencia.

Las formas a través de las cuales se "recontextualizan" o se trasmutan las disciplinas científicas en disciplinas escolares arrojan mucha luz sobre la significación social de la producción y distribución de conocimientos. Sin la relativización del conocimiento no es factible una Didáctica de las Ciencias Sociales, que es sin duda conveniente para la formación de los profesores en tanto que "intelectuales críticos". En ese programa la teoría y la práctica no debería ser exclusivamente producto de la división del trabajo académico, sino del punto de mira en que nos situáramos en cada momento del *iter* formativo. En él las dimensiones instrumentales y técnicas del conocimiento social deberían dejar paso y combinarse con el significado social del conocimiento y su distribución. En ese programa el saber debería concebirse como algo distinto a la pericia técnica o a la mera contemplación, recordando que, de acuerdo con la teoría social crítica, el objetivo final de todo aprendizaje es la emancipación (Rothe, 1986, p. 107).

De todo lo cual se infiere la oportunidad de repensar de raíz el contenido de cualquier proyecto de una Didáctica de las Ciencias Sociales, formulado conforme a planteamientos críticos, y replantear sus consecuencias para la formación del profesorado. Ello nos obliga a revisar las nuevas tareas que son propias del profesorado, del sistema escolar y del conocimiento en una sociedad democrática. ¿Qué tipo de democracia perseguimos? ¿qué tipo de conocimiento deseamos? Los usuarios de la educación secundaria, felices y eternamente escolarizados ¿para qué y qué tipo de historia o geografía necesitan saber? Evidentemente, no precisan ya de la que fielmente ejecutaba, en el examen citado páginas arriba, Menéndez

Pelayo en su tierna adolescencia; evidentemente, tampoco la que proclamaba en la Real Academia de la Historia y en el ABC la ministra del ramo. ¿Cuál entonces?

Este tipo de preguntas que se refieren a la función social de la cultura y del conocimiento en una sociedad democrática constituyen la plataforma sobre la que erigir un programa de reprofesionalización de los docentes de secundaria que conceda un nuevo significado a la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Naturalmente, la revisión del contenido de la Didáctica de las Ciencias Sociales (fundada, a su vez, en el para qué) nos lleva al quién/es y dónde, nos conduce a los sujetos y a los lugares donde ha de edificarse ese nuevo proyecto. Cuestión ésta polémica por muchas razones, entre otras, por las más estrechamente corporativas. Sin duda los aparatos de poder/saber actualmente existentes no facilitan la construcción de un proyecto de este tipo, por lo que, es obligado navegar contracorriente (pero sin desperdiciar, cuando sople, el viento favorable), defendiendo reformas parciales, a modo de cuñas, de los nichos institucionales ya consolidados, al tiempo que se impulsa la proliferación de iniciativas no institucionalizadas (ni institucionalizables) capaces de proporcionar algo de aire nuevo a la investigación. Sólo así la Didáctica de las Ciencias Sociales, casi inexistente como saber propio o existente como mero adminículo instrumental, podría contribuir a una reprofesionalización de nuevo tipo entre los docentes de secundaria y de otros niveles educativos, dirigida a la promoción de una nueva autoconciencia teórica y práctica de la acción docente. A buen seguro, en ese camino más que el consenso habremos de encontrarnos con una necesaria y positiva confrontación de ideas dentro y fuera de las comunidades científicas y profesionales, porque, parafraseando a Kemmis, la ciencia crítica de la educación (y la Didáctica de las Ciencias Sociales, que para nosotros es una parte de aquélla) constituye "una forma de acción social colectiva conectada profundamente con los ideales emancipadores de la racionalidad, la justicia y la libertad. Desde este punto de vista, el desarrollo continuado de la teoría y la práctica de la educación es una cuestión que atañe a los profesionales de la educación (trabajando con otros) y no sólo a los teóricos e investigadores de la educación ajenos a las escuelas" (Kemmis, 1996, 31).

Cuando hayamos movilizado al sujeto de esa acción colectiva la Didáctica de las Ciencias Sociales habrá, por fin, encontrado a su autor.

NOTAS

NOTAS

(1)

Entre la multitud de trabajos, se puede citar como introducción a este género el libro de F. Gil (1996): Sociología del profesorado. Ariel Barcelona. Y para un rápido vistazo al estado de la cuestión, pueden consultarse también el número monográfico de Revista de Educación, nº 285 (1988) dedicado a "Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza", o también el artículo de J. Barquín: "La investigación sobre formación del profesorado. El estado de la cuestión". Revista de Educación, nº 306 (1995), pp. 7-65.

(2)

Esta periodización es una reelaboración personal a partir de la realizada en su día por C. Lerena (1976): Escuela, ideología y clases sociales en España. Ariel, Barcelona. Nosotros hemos pretendido rebajar la traza weberiana y sociológica que impuso Lerena en favor de un estilo más histórico y más cercano a la tradición explicativa marxista. Para comprender más en profundidad estas categorías analíticas y otras que aparecen en el texto, habría que acudir a la consulta de nuestra tesis doctoral (El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discurso y prácticas sociales de la educación histórica en España, Salamanca, 1997), que próximamente se publicará, en versión comercial, en la editorial Akal con el título Clío en las aulas. El código disciplinar de la Historia y la educación histórica en España.

(3)

La idea de campo profesional es una invención nuestra inspirada en el concepto de "campo literario", que utiliza con gran agudeza P. Bourdieu en su obra Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario. Anagrama, Barcelona.

(4)

Véase J. A. Lorenzo Vicente: "Una experiencia de formación del profesorado de segunda enseñanza: la Escuela Normal de Filosofía". Y, sobre todo, los artículos de I. Peiró: "La divulgación y la enseñanza de la historia en el siglo pasado: la peculiaridad del caso español", Studium, nº 2 (1990), pp. 107-132, y "La Escuela Normal de Filosofía: el sueño dorado de la educación moderada y las sombras de un sueño en la historiografía española", Studium, nº 5 (1993), pp. 71-97. De este mismo autor y de su colega G. Pasamar son muy recomendables las investigaciones sobre la institucionalización de los saberes históricos, por ejemplo, I. Peiró (1995): Los guardianes de la Historia. La historiografía académica de la Restauración. Instituto "Fernando el Católico", Diputación de Zaragoza, o I. Peiró y G. Pasamar (1996): La Escuela Superior de Diplomática (los archiveros en la historiografía española contemporánea). ANABAD, Madrid.

(5)

Véase M. Pérez Galán (1977): La enseñanza en la Segunda República. EDICUSA, Madrid, p. 116, y A. Molero Pintado (1991): "La educación en la Segunda República y la Guerra Civil". Historia de la Educación en España, vol. IV, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 38 y 39.

(6)

Desde la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 se señala la intención de introducir la formación pedagógica en el acceso a la docencia. Dentro del Centro de Orientación Didáctica apareció, en 1955, la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, reorganizada en 1962 (BOE del 20 de noviembre). Desde 1957 se crea la figura de ayudantes becarios (BOE de 23 de septiembre de 1957), que se desarrolla hasta que se establece en 1965 (BOE de 10 de septiembre) la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio. Esta figura del ayudante becario, que luego se completará con la figura de "profesores en formación" (BOE de 20 de noviembre de 1962), viene acompañada de la obligación para acceder al cuerpo de catedráticos (la obligación no era para los adjuntos) de haber pasado previamente un periodo de prácticas en los centros, que en el caso de los becarios eran retribuidas.

La Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio (así se llamará desde 1965 (BOE de 10 de septiembre) tenía la misión de la formación teórico-práctica de carácter pedagógico y científico, previa al acceso a la cátedra y, en general, los ocasionales cursillos de formación de los docentes en activo. El sistema funcionaba a través de una formación teórica dada en las Facultades y otra práctica a través de los institutos mediante los catedráticos-tutores.

La Escuela emitía un Certificado de Aptitud Pedagógica, cuyo precedente, como vimos, se remonta a los tiempos de la República y que a su vez es antecedente de los Certificados de Aptitud Pedagógica concedidos por los ICE, creados por Decreto 1678/1969 de 24 de julio, donde revierten las actividades de formación del profesorado. El artículo 102 de la Ley General de Educación ratifica esta situación y establece el C.A.P. como requisito de acceso a las cátedras y agregadurías (a los dos cuerpos docentes en que quedan divididos desde 1966 los Institutos), lo que se desarrolla en O.M. de 1971 (BOE de 12 de julio) y Resolución de 1972 (BOE de 15 de abril). Por su parte, la LOGSE, en 1990, intenta un modelo parecido con la creación del Título de Especialización Didáctica, como titulación de postgrado, regulada, por primera vez, por Real decreto de 20 de octubre de 1995 (BOE de 9 de noviembre) y que contempla un Curso de Cualificación Pedagógica. Este queda normativizado, en el ámbito del Ministerio de Educación y Ciencia, por la Orden de 26 abril de 1996 (BOE de 11 de mayo).

(7)

El sistema de oposiciones a cátedras, después del primer escalafón de catedráticos de Instituto y tras titubeos e improvisaciones, queda regulado tempranamente por R. D. de 28 de Enero de 1862, que se completa con el R.D. de 28 de enero 1867 exigiendo el título de licenciado en Filosofía y Letras o Ciencias. El sistema se consolida en la Restauración.

Para una relación exhaustiva de las normas reglamentarias, véase al respecto, Guía de Legislación de la Instrucción Pública, 1924, Imprenta y Encuadernación de Sigirano Díaz, Avila, p. 218; y, para el periodo posterior, desde la II República hasta 1979, F. Sánchez: "El acceso al profesorado en la Geografía española (1940-1979)". Geocrítica, nº 32 (1981), pp. 26-28; y M. Utande Igualada: Ley de Enseñanza Media de 1953. Notas y comentarios. Dirección General de Enseñanza Media, Madrid, 1966, vol. II, pp. 25 y ss.

El Reglamento de 1901 asienta un modelo de acceso muy duradero, basado en la realización de seis ejercicios: los dos primeros consistían en contestación por escrito y oral a temas, sacados a suerte, de un programa previamente fijado; el tercer ejercicio constaba de la explicación de una lección del programa presentado por el opositor, el cuarto tendrá un carácter práctico (aplicación de conocimientos), el quinto consta del desarrollo de un trabajo de investigación doctrinal propio y el sexto la defensa del propio programa presentado por el profesor (Reglamento de oposiciones á cátedras, Escuelas y plazas de profesores auxiliares. Imprenta Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, Madrid, 1901, pp. 101-112). En fin, un modelo claramente "universitario" de acceso no distinguible de los catedráticos de Universidad, que se mantendrá, sin demasiadas variaciones de fondo, y que se acompañaba de otro sistema paralelo de acceso, con menos ejercicios y más suave, pero igualmente teoricista, para los auxiliares numerarios y luego, en los años cincuenta, para los adjuntos.

Al mismo tiempo que empieza a darse una cierta formación profesional, (aunque con resultados no trascendentales, porque siguieron siendo básicos los méritos científicos), se puede apreciar como tendencia desde los años sesenta la aproximación entre las condiciones de cátedra y otros cuerpos. En 1964 (Decreto 4110/1964 de 23 de diciembre, BOE de 29) se reducen a cinco los ejercicios, y finalmente la Ley General de Educación de 1970 establece el concurso-oposición (en doble turno: libre entre licenciados con el Curso de Aptitud Pedagógica y restringido entre agregados y maestros), que se desarrolla en R.D. 161/1977 (BOE de 15 de febrero), en el que la fase de oposición contenía tres ejercicios (exposición escrita de dos temas, exposición oral, previa preparación, de un tema, ambos sacados a sorteo, y ejercicio práctico ajustado a las normas establecidas por los tribunales; además, después de la fase de oposición existía un periodo de prácticas y era condición imprescindible contar con el CAP; para el caso de agregadurías, el diseño era muy parecido sólo que la oposición tenía dos partes, ya que en el ejercicio escrito se incluía la parte práctica; esa circunstancia, y el que se hiciera un tema escrito a elegir entre tres sacados a suerte y que el temario fuera más reducido que el de cátedras, eran las diferencias más importantes.

En cuanto al contenido de los temarios, véase en Decreto 559/1974 de 7 de febrero (BOE de 4 de marzo), que fija el cuestionario de cátedras y agregadurías. Los temas de Geografía pasan del 40% al 29,3% y siguen manteniendo el tradicional esquema de geografía regional mientras en los de Historia se introducen algunas variaciones más modernizantes.

Las oposiciones posteriores a la LOGSE se han reglamentado introduciendo cambios nos sustanciales en los procedimientos de acceso. Los cuestionarios han sufrido variaciones en 1991 y 1993. En estos últimos (Orden de 9 de septiembre de 1993, BOE del 21, por los que se aprueban los temarios que han de regir los procedimientos de ingreso), los muy convencionales 72 temas de Historia, Geografía y Arte (con la ya habitual preponderancia de los históricos) se acompañan de 14 temas de contenido psicopedagógico, de los que hay que responder a uno de ellos, sacado al azar, en la prueba escrita que, a su vez consta, de otro ejercicio escrito sobre temas académicos. Hasta ahí parece haber llegado la voluntad transformadora del Ministerio de Educación y Ciencia.

(8)

En el curso de 1997 vamos a reeditar, en una nueva colección de la editorial Akal, Referentes para el estudio y la enseñanza de la Historia, la Geografía y otras ciencias sociales, que codirigimos con J. Mainer, la obra de R. Altamira: La enseñanza de la Historia, que escrita en 1895 todavía mantiene un gran interés.

(9)

En 1960 del total de 422 profesores de Instituto dedicados a la enseñanza de la historia 101 eran catedráticos, 145 adjuntos numerarios y 176 adjuntos interinos. Esta tendencia a la pérdida relativa de peso del cuerpo de catedráticos, se acelera cuando ya desde el curso 1967-1968, empieza a funcionar el Cuerpo de Agregados, que vendría a sustituir, en lo sucesivo, al cuerpo de Adjuntos.

El mismo cuerpo de catedráticos deja sentir transformaciones internas importantes: en 1963, en una etapa ya de franca expansión de la enseñanza media oficial, los catedráticos de Historia llegaban a los 114, con una tasa femenina del 19, 2% y ya sólo representaban una quinta parte del total del profesorado de enseñanza media (Cuesta, 1997).

(10)

Véase R.D. 850/1993 de 4 de junio (BOE de 30 de junio) por el que se regula el ingreso y adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes. Y especialmente la O.M. de 9 de septiembre de 1993 (BOE de 21 septiembre) por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso. En dicha Orden los anexos III y IV recogen los programas de temas. Como ya comentamos en nota 7, los propios de Geografía e Historia son 72 temas de lo más convencional y con un clarísimo predominio de la Historia; mientras que los temas de "carácter didáctico" son 14 y figuran metidos como una cuña dentro del conjunto.

(11)

Los Centros de Profesores se crearon, en el territorio gestionado por el MEC, en virtud del R.D. 2112/1984 de 14 de noviembre. Posteriormente, se reorganiza su funcionamiento en 1992 y, una vez fusionados con otros centros de recursos y apoyo, se convierten en Centros de Profesores y Recursos (O. M. de 5 de mayo de 1994, BOE de 10 de mayo). Con ligeras variantes el modelo de formación se extendió también a las Comunidades Autónomas con competencias plenas, excepto en Cataluña.

Por nuestra parte, lo que decimos en esta ponencia sobre formación permanente se refiere sobre todo a lo ocurrido en el territorio MEC, que es lo que conocemos mejor y más directamente.

(12)

La propia Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales convocante de este Simposio entraría dentro de la tendencia comentada. El indudable interés que tienen todas o la mayor parte de las iniciativas que facilitan el intercambio de ideas dentro de una comunidad profesional, no quita para que pensemos también en la necesidad de cultivar otras formas asociativas. Por ejemplo, algunos hemos iniciado, desde 1995, la constitución de una federación de grupos de renovación, FEDICARIA (Asklepios, Aula Sete, Cronos, Germanía-Garbí, Insula Barataria, Pagadi y otros), agrupados bajo la idea de trabajar en una didáctica crítica de la Ciencias Sociales.

(13)

Declaraciones vertidas en Comunidad Escolar, 12 de febrero de 1997.

(14)

El R. D. 1692/1995 de 20 de octubre (BOE de 5 de noviembre) reguló el Curso de Cualificación Pedagógica con el que se accede a Título Profesional de Especialización Didáctica, estableciendo el curso 1999-2000 como plazo para su generalización. Por su parte, la O.M. de 26 de abril de 1996 (BOE de 11 de mayo) diseñó el plan de estudios del Curso de Cualificación Pedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.

(15)

El libro de J. M^a Rozada (1997): Formarse como profesor. Guía de textos para primaria y secundaria obligatoria, que será publicado en este año en la colección Referentes... de editorial Akal, ya citada en otra nota, supone un muy serio intento de pensar la formación del profesorado desde un punto de vista crítico, a pesar de lo muy discutibles de algunas de sus tesis. Para una primera aproximación a esta obra puede consultarse el artículo del mismo autor, "Los tres pilares

de la formación: estudiar, reflexionar y actuar. Notas sobre la situación en España", Investigación en la Escuela, nº 29, (1996), pp. 7-21.

(16)

Son 3 catedráticos de universidad, 8 titulares de universidad, 30 catedráticos de escuela universitaria y 113 titulares de escuela universitaria, según se recoge en el Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, nº 2 (1996), p. 5.

(17)

Alberto Luis Gómez, en su muy reciente trabajo académico para la disputa de una cátedra de universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales (que hemos leído con gusto y del que hemos aprendido mucho) desarrolla la genealogía de las propuestas de formación del profesorado defendidas por lo que él llama el "grupo de referencia de Bellaterra" y critica los supuestos intelectuales en que se apoyan: una mezcla paradigmática práctico-crítico, que, según su opinión, no es coherente y tampoco resulta congruente con la concepción disciplinar en que se sustenta. Todo lo que le lleva a poner en cuestión lo que denomina "movimiento neoacademicista cognitivo". Como decimos más adelante, coincidimos plenamente con él en considerar que la cuestión central de la Didáctica de las Ciencias Sociales no consiste en la "trasposición didáctica", y también estamos de acuerdo en la conveniencia de revisar lo que podemos y debemos entender por Didáctica de las Ciencias Sociales.

BIBLIOGRAFIA CITADA EN EL TEXTO

CARR, W. (1996): Una teoría crítica para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Morata/fundación Paideia, Madrid-Coruña.

CRONOS, Grupo (1996): "Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular en Ciencias Sociales. Balance provisional de cinco años". En Grupo de Ciencias Sociales del Proyecto IRES (coor.): La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas. Alfar, Sevilla, pp. 150-175.

CUESTA, R. (1993-1994): "La Historia como profesión docente y como disciplina escolar en España". Historia de la Educación, nº 12-13, pp. 449-468.

CUESTA, R. (1997): El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglo XVIII-XIX). Tesis doctoral dirigida por J. M^a Hernández Díaz, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, 1997.

DELEITO Y PINÑUELA, J. (1918): La enseñanza de la Historia en la Universidad española, y su reforma posible. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1918 a 1919, Universidad Literaria de Valencia, Tipografía Moderna, Valencia.

GIDDENS, A. (1995): La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu, Buenos Aires.

GUIMERÁ, C. (1991): Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria. Tesis Doctoral inédita, dirigida por M. Carretero, Facultad de Geografía e Historia, Estudio General de Lérida, Universidad de Barcelona.

GUIMERÁ, C. y CARRETERO, M. (1991): "El pensamiento del profesor de Historia de secundaria". Studia Paedagogica, nº 23, pp. 83-89.

MADARIAGA, B. y VALBUENA, C. (1971): El Instituto de Santander. Estudio y documentos. Institución Cultural de Cantabria, Santander.

KEMMIS, S. (1996): "La teoría de la práctica educativa". En W. Carr: Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Morata/Fundación Paideia, Madrid-Coruña.

PAGÈS, J. (1994): "La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación de profesores". Signos, nº 13, pp. 38-51.

POPKEWITZ, Th. S. (1994): Sociología política de las reformas educativas. Morata/Fundación Paideia, Madrid-Coruña.

ROTHER, V. (1986): "Teoría crítica y didáctica de la Historia". Revista de Educación, nº 280, pp. 105-113.

ROZADA, J. M^a (1992): "La enseñanza de las Ciencias Sociales: una cuestión indisciplinada, necesariamente". Aula de Innovación Educativa, nº 8, pp. 5-9.

ROZADA, J. M^a (1997): Formarse como profesor. Guía de textos para primaria y secundaria obligatoria. Akal, Madrid.