



LA FORMACIÓN DEL CAMPO PROFESIONAL DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

MAINER BAQUÉ, Juan. *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC, 2009, 927 páginas.

F. Javier Merchán Iglesias
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
Fecicaria-Sevilla
jmerchan@us.es

Recibido: 15 de octubre de 2010. Devuelto para revisión: 30 de octubre de 2010. Aceptado: 20 de enero de 2011.

La formación del campo profesional de la didáctica de las ciencias sociales (Resumen)

La obra que se referencia en este artículo analiza la formación de la corporación profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España. Adoptando una perspectiva genealógica, en íntima relación con la historia de la escolarización, el autor se sirve de recursos analíticos como el concepto de *campo profesional* y el de *modo de educación*.

Palabras clave: Didáctica de las Ciencias Sociales, campo profesional, historia de la educación, profesorado.

The formation of the professional field of social sciences didactics (Abstract)

The work referenced in this article analyzes the formation of the professional corporation of Social Sciences Didactics in Spain. Adopting a genealogical perspective, in close connection with history of schooling, the author uses analytical resources like concepts of *professional field* and *mode of education*.

Key words: Social Sciences Didactics, professional field, history of education, teachers.

Como seguramente es conocido por los lectores, las hoy denominadas Didácticas específicas, como, por ejemplo, la Didáctica de las Ciencias Sociales o la Didáctica de las Matemáticas, se han incorporado recientemente al inventario de áreas de conocimiento institucionalizadas en la Universidad española, lo que trajo consigo la formalización de su correspondiente corporación profesional[1]. La juventud, la debilidad de su estatus en el mundo de la academia y la necesidad que advierte cualquier observador atento de reconstruir periódicamente los discursos que justifican su existencia –la del conocimiento y la de la corporación- hacen de estos colectivos y saberes, especialmente de la Didáctica de las Ciencias Sociales, un objeto de estudio particularmente asequible, gracias a la transparencia que esas circunstancias le confieren[2]. Sin embargo, en lo que hace a la investigación sobre la realidad social, ninguna incógnita se despeja fácilmente. Precisamente ocurre con frecuencia que el exceso de visibilidad se convierte en una suerte de espejismo que conduce al investigador por senderos de simplicidad, llegando a un conocimiento meramente superficial de lo que se pretende desentrañar.

A no ser que sólo se aspire a una narración descriptiva, el escrutinio y el análisis de la realidad sociológica de las corporaciones profesionales requiere, por tanto, de poderosos recursos conceptuales y teóricos, procurando, eso sí, que el utillaje no fagocite al contenido de nuestras averiguaciones y acabe convirtiéndose en el verdadero objeto de estudio. No es el caso del libro publicado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas a finales del año 2009. En este trabajo Juan Mainer analiza el proceso de configuración de la Didáctica de las Ciencias Sociales como conocimiento pertinente para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales –especialmente de la Geografía y la Historia- y para la formación de los docentes que se ocupan de ello, abordando al mismo tiempo el estudio del proceso de construcción de la corporación profesional a la que hoy se le reconoce como depositaria de ese saber y de la capacidad y la autoridad para administrarlo. Se trata de un texto que, de entrada, tiene el interés de ensayar el uso de categorías analíticas y de perspectivas teóricas que, aplicadas a tal asunto, no dejan indiferente al lector, máxime cuando el autor exhibe a lo largo de su obra una continua invitación a calibrar la bondad de sus herramientas. En más de uno de esos artefactos intelectuales, por cierto, es posible advertir la presencia del pensamiento de Foucault, de Bourdieu y de ciertas tradiciones marxistas, todo ello debidamente tamizado por la provechosa digestión que de esas y otras ideas se ha hecho en el Proyecto Nebraska capitaneado por uno de los codirectores de la tesis doctoral que origina este libro, Raimundo Cuesta[3].

Sobre el concepto de campo profesional

El de *campo profesional* es uno de esos conceptos que confiere singularidad y potencia al trabajo que aquí estamos comentando. Como declara el autor en nota al pie de la página veintiocho, resulta de una “muy libre interpretación y mixtura de las investigaciones sobre la constitución de los campos intelectuales de Pierre Bourdieu”[4], nutriéndose también de las teorías de la reestructuración de Giddens, de la sociología del poder y la dominación de Weber y de la genealogía de Foucault. Un concepto, en fin, que ensaya Raimundo Cuesta en sus trabajos sobre la sociogénesis de la historia como disciplina escolar[5] y del que Mainer se sirve para el cuerpo y el título de su libro.

Si bien Weber ya hablaba de la sociedad como entramado inestable de esferas diferenciadas, con reglas propias y con múltiples relaciones de tensión o conflicto, el concepto de campo ha sido construido fundamentalmente por Bourdieu en el curso de sus investigaciones sobre la producción cultural[6]. Se trata de un espacio social que, frente a la idea de dependencia de poderes externos, goza de una autonomía relativa en su funcionamiento. Lo cual no implica una absoluta independencia de presiones ajenas, sino que “las determinaciones externas tan sólo se ejercen por mediación de las fuerzas y de las formas específicas del campo, es decir tras haber padecido una reestructuración tanto más importante cuanto que el campo es más autónomo”[7]. Junto a esta autonomía, varios son los rasgos que caracterizan a los campos. Por una parte, se refieren a esferas en las que existe un mínimo de unidad que se manifiesta en la existencia de un orden del

día implícito, “que determina los temas susceptibles de controversia, y delimita <<a contrario>> todo un juego de preguntas que están, de entrada, excluidas”[8]. Sin embargo, el campo es fundamentalmente un espacio de antagonismos. Dado que se estructura en torno a un capital específico –un saber-poder- que se distribuye desigualmente -lo que le confiere una disposición jerarquizada-, la dinámica del campo es conflictiva. La posición actual y potencial que ocupan los agentes viene definida por la posición de los demás, es decir, por el reparto desigual del capital y de los beneficios –prestigio u otras formas de capital- que ello comporta. De esta forma, cabe diferenciar entre una ortodoxia y una heterodoxia, unos agentes establecidos, que despliegan estrategias de conservación con apelaciones al sentido común, y otros pretendientes cuyas estrategias de subversión tratan de cambiar la definición de lo que cuenta como capital[9]. En los antagonismos que se generan en el seno del campo, advierte Bourdieu que los resultados “dependen siempre, en su conclusión, fâsta o nefâsta, de la correspondencia que pueden mantener con las luchas externas (las que se desarrollan en el seno del campo del poder o del campo social en su conjunto) y los apoyos que unos y otros pueden encontrar en ellas”[10]. Finalmente, al caracterizar el concepto de campo de Bourdieu se refiere Martín Criado también a la existencia “de una creencia –*illusio*- particular en los objetos por los que merece la pena luchar que, fuera de él, no tiene sentido, resulta absurda. Por ello cada campo supone y engendra tipos de agentes específicos, dotados de una serie de categorías apreciativas particulares, dispuestos y predisuestos a dejarse llevar por el juego, a dejarse atrapar por la *illusio* específica”[11].

Recordando que inicialmente el concepto de campo se construye en la investigación sobre la producción cultural, la generalización de su uso a ámbitos muy diversos, por ejemplo –como hace Mainer- a la incorporación de profesionales de la Didáctica de las Ciencias Sociales, plantea algunos problemas de los que nuestro autor parece ser consciente, y ello le hace ser precavido.[12] De entre ellos puede destacarse el hecho de que no en todos y cada uno de los ámbitos de la vida social puede hablarse de la existencia de un capital específico y de una creencia – *illusio*- capaz de estructurar un campo. En nuestro caso, ni siquiera hoy queda claro que al saber y al estatus de la Didáctica de las Ciencias Sociales se les pueda atribuir el rango suficiente como para generar las dinámicas y características propias de un campo[13]. De ser esto así, el riesgo que se corre con una lectura poco atenta del libro de Mainer es el de andar tras la búsqueda de un fantasma. Para prevenir ese riesgo, quizás sea suficiente con aclarar que la obra no trata propiamente de un campo profesional sino de la constitución histórica – de la forja- de un campo profesional, un proceso en cierto sentido todavía inacabado y que el autor analiza sólo hasta 1970.

En realidad, lo que pudiera denominarse campo profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales debe entenderse como un subcampo[14], en cierto sentido desgajado de un campo más amplio y mucho más definido, como es el de los profesionales de la educación. Se halla poblado este campo por los distintos sujetos que de una u otra forma intervienen en la educación de niños y jóvenes en el marco de la institución escolar, desde maestros, profesores de institutos, inspectores, gestores, sociólogos, pedagogos, didactas y todo tipo de expertos en los saberes que se conviene son necesarios para el ejercicio, directo o indirecto, de aquella tarea. En nuestro caso, los que hoy son reconocidos institucionalmente como profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales vienen a ser particulares habitantes que en la jerarquía de posiciones, y en virtud de la dinámica de antagonismo propio de los campos, ocupan un lugar relativamente superior respecto de otros agentes –por ejemplo, los que practican la enseñanza directa a los alumnos de primaria y secundaria-, aunque inferior al de los pedagogos. Una de las claves de su posición de poder reside, básicamente, en el hecho de que, mediante diversas estrategias, consiguen determinar que el capital valioso en el campo es el saber enseñar a enseñar Geografía, Historia y Ciencias Sociales, más valioso desde luego que el de saber enseñar esas materias. De la misma forma, y en sentido inverso, su relativa inferioridad respecto a la posición de otros agentes del campo profesional de la educación se explicaría justamente por el estatus superior de saberes más generales sobre la educación. En todo caso, siguiendo una idea de Bourdieu citada más arriba, para entender las distintas posiciones en la jerarquía del campo, es necesario tener en cuenta las relaciones, alianzas y correspondencias con otros campos y ámbitos de la vida social, pues en realidad no es el valor del

saber el que confiere poder, sino que un saber adquiere poder, lo cual no podría explicarse meramente por las características internas del discurso. A este respecto, aunque Mainer no aborda este asunto en su trabajo, entiendo que es importante esclarecer quiénes eran los que ocuparon el lado institucional del campo justamente cuando, allá por 1984, se creó en el seno de la Universidad española el área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales.[15]

Acerca de la construcción histórica del campo profesional

Una de las propiedades fundamentales de los campos en general, y de los campos profesionales en particular, es la de su carácter histórico. Los campos y subcampos se constituyen históricamente, no existen de forma natural. La constitución de un campo requiere la determinación de sus habitantes, del capital que poseen y del valor que tiene, de la posición que ocupan, así como de las reglas que establecen el acceso, el reconocimiento social o institucional y las relaciones con otros campos. La construcción histórica de los campos profesionales debe entenderse en el marco de procesos sociales más amplios, como nuevas esferas que adquieren autonomía, dinámicas y reglas todavía en el seno de ámbitos de rango superior. Para ello se requiere que se constituyan nuevas demandas de servicios o productos que satisfacen intereses de grupos; así mismo, es necesario que se configure un cierto grado de autonomía, de manera que las actuaciones de los sujetos en orden a satisfacer las demandas no dependan exclusivamente – o lo hagan en pequeña medida- de fuerzas externas. De alguna forma el grado de autonomía es fundamental en la mayor o menor fortaleza del campo, ocurriendo que entre distintos campos se pugna precisamente por restarse autonomía unos a otros y, por tanto, adquirir mayor fortaleza y poder en el conjunto social. Además, en íntima relación con la autonomía, es necesario que se construya un saber específico, un conocimiento extraño a los profanos, capaz de responder a las demandas externas. La medida de la complejidad de este saber, del carácter más o menos esotérico de sus discursos, influye decisivamente en la fortaleza del campo frente a las injerencias de otros y, por tanto, en su autonomía[16].

Es evidente que la formación histórica del campo profesional que nos ocupa está íntimamente ligada a la historia de la institución escolar y corre pareja a las vicisitudes de la escolarización. Por razones y circunstancias de sobra conocidas y que no es necesario detallar aquí, la existencia de la escuela plantea nuevas demandas que están en el origen de la profesión docente. Una vez que el estado se hace cargo, en detrimento de la Iglesia y las familias, de la custodia y formación de la infancia, se da el pistoletazo de salida para que se ponga en marcha el proceso de configuración de nuevos campos, es decir, de sujetos y discursos que van estableciendo una dinámica específica de relaciones, de poderes, reglas, pautas y *habitus*, en un entramado de antagonismos entre ellos y con otros agentes. El campo de la profesión docente nace en conflicto con los discursos y prácticas de sus predecesores –el entramado eclesiástico-, de quienes, no obstante, hereda, como no podía ser de otra forma, algunas identidades.

Pero, si bien la historia de la escolarización y la de la formación del campo profesional están íntimamente ligadas, no puede entenderse como un mero reflejo de una sobre otra. Puesto que, como se ha dicho, los campos se caracterizan por su autonomía, tiene sentido atender de manera específica al estudio del modo en que se van configurando, tratando de desvelar las claves desde su lógica interna, pues –como ya se señaló más arriba- “las determinaciones externas tan sólo se ejercen por mediación de las fuerzas y de las formas específicas del campo, es decir tras haber padecido una reestructuración tanto más importante cuanto que el campo es más autónomo”[17]. Y, en sustancia, este es el trabajo que Mainer nos presenta en su libro.

Al mismo tiempo, el análisis de la configuración del campo profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales no puede hacerse al margen del la trayectoria que sigue el proceso de escolarización, pues, efectivamente, como ya se ha dicho, nos encontramos ante un campo con escasa autonomía y, por tanto, muy expuesto a las determinaciones externas que, nuestro caso, proceden fundamentalmente de ese proceso.

Acertadamente el autor apuesta por preparar un tejido de interacciones entre el devenir de la institución escolar y el de la formación de la profesión docente, una pieza en la que el hilo de la trama será la historia de la educación, mientras que la urdimbre se corresponde con la dinámica específica del campo profesional.

Adoptando explícitamente una perspectiva genealógica en el examen de la forja de la corporación docente – o de una parte de ella-, distanciándose de los estudios históricos al uso –caracterizados por la idea que el pasado condujo necesariamente al presente, a un final feliz-, Mainer se sirve de un concepto de gran potencia analítica, el de *modo de educación*, para ir dibujando la secuencia que gobierna el proceso objeto de estudio. Se trata de un concepto que forma parte del patrimonio intelectual del Proyecto Nebraska, grupo integrado en Fedicaria[18] y en el que el autor desarrolla sus trabajos de investigación. El *modo de educación* es un concepto construido originalmente por Raimundo Cuesta como categoría analítica para la periodización de la historia contemporánea de la educación en España. Inspirado en la tipología propuesta por Lerena, sirve en la obra que estamos comentando para designar dos grandes etapas en el desarrollo del sistema educativo en la era del capitalismo: el *modo de educación tradicional-elitista*, que abarcaría desde sus orígenes (en pleno siglo XIX) hasta los años sesenta del siglo xx, y el *modo de educación tecnocrático de masas*, que llegaría hasta nuestros días. A la hora de establecer esta periodización los criterios no se refieren tanto a las políticas gubernamentales cuanto a las distintas formas de producción y reproducción del conocimiento escolar, a los sistemas de reparto del capital cultural, etc., en relación con el papel del sistema educativo en la dominación y legitimación del poder[19].

El asunto de la periodización lleva al problema del cambio y la continuidad en la educación, o, más exactamente, a la discusión sobre los factores de cambio. Directa o indirectamente, la cuestión se plantea a lo largo de toda la obra, constituyendo uno de los debates que el autor nos propone en su texto. Más concretamente, en los párrafos introductorios del capítulo V y a lo largo de su primer apartado, Mainer interpela a la historiografía de la educación española, cuestionando que el franquismo supusiera un corte radical en la lógica constituyente del campo profesional, pues “no destruyó ninguna de las estructuras fundamentales que articulaban de antiguo el edificio del sistema educativo preexistentes, incluyendo sus cuerpos docentes, a los que siguió dotando de muy semejantes formas de profesionalización y cooptación”[20]. Naturalmente una afirmación como esta puede conducir a equívocos que sólo se justifican por una lectura superficial. Para nada se dice que la escuela del franquismo fuera igual que la de la República, ni que el golpe de estado y la guerra civil no supusiera la ruptura, violenta y miserable, de “muchas esperanzas y proyectos”. Con este atrevido ejemplo, nuestro autor quiere reivindicar la potencia del concepto *modo de educación*, subrayando que, aunque es innegable cierta incidencia, el cambio educativo no se corresponde con la historia política, sino con procesos más amplios de orden social, económico y cultural.

Al compás de la evolución de los *modos de educación* y de la transición que conduce de uno a otro –del *tradicional-elitista* al *tecnocrático de masas*- se va perfilando el campo de la profesión docente, determinando el capital valioso, la identidad de sus habitantes, la jerarquía de posiciones, las reglas de acceso... Según se desprende de la lectura del trabajo de Mainer, dos son los catalizadores de este proceso: por una parte la construcción de un saber experto sobre la educación escolarizada y sobre la formación para la enseñanza, y, por otra, la institucionalización y reparto de cuotas de poder entre los distintos sujetos que pululaban por este universo. Estos catalizadores actuaron merced a una serie de estrategias diversas – actividades de formación, publicaciones, congresos, planes de estudio... - impulsadas por agencias que, a la vez que difundían la “buena nueva de la educación”, destacaban la necesidad de los expertos y la conveniencia de su articulación en un sistema burocrático.

La invención de la tradición discursiva sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales

Sirviéndose del título de un libro editado por Hobsbawm y Ranger[21], la parte primera del libro de Mainer se ocupa de analizar el modo y las circunstancias en las que se va inventando el discurso sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales, refiriéndose al período comprendido entre 1900 y 1939. El punto de partida de la indagación es la constatación de que entre una y otra fecha la presencia de la Geografía y la Historia y de su didáctica va aumentando en distintos planes de estudio y, en general, en el universo de la educación, para, a continuación, tratar de desvelar los entresijos, las causas y las formas de esa progresión. Un empeño que, a mi modo de ver, adolece en algún momento de cierta artificiosidad, pues el autor trata de encajar en ese proceso todo el abundante y rico material de su investigación.

Desde luego el hilo argumental es convincente. En el contexto del regeneracionismo de principios del siglo XX, la educación cobra un protagonismo singular y el estado toma en sus manos la gestión del sistema de enseñanza. Al mismo tiempo, frente a conocimientos y saberes prácticos de origen popular, despunta, a partir sobre todo de 1901, un currículum basado en asignaturas, mientras que, frente a los modos intuitivos y prácticos de enseñar, se despliegan la Pedagogía y los métodos didácticos como ciencia para gobernar “la marcha de la clase”. Todo un caldo de cultivo más que propicio para que fuera cobrando vida el campo de la profesión docente.

Distintos “laboratorios” intervienen de una u otra forma en el despliegue del discurso sobre la educación en general y sobre la enseñanza de la Geografía y la Historia en particular. Por una parte la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, creada en 1909 con el propósito de formar a profesores normalistas, inspectores y futuros directores de grupos escolares, así como de convertirse en un centro de investigación en las ciencias pedagógicas de carácter universitario, es decir, en un auténtico ariete de la modernización pedagógica. A ella debe añadirse el Centro de Estudios Históricos, creado en 1910 por la Junta para la Ampliación de Estudios, mediante un decreto que firmó el conde de Romanones -a la sazón ministro de Instrucción Pública-, con el objetivo de fomentar la investigación y el estudio de las Ciencias Sociales. Entre sus actividades resulta de particular interés para nuestro objeto de estudio las desarrolladas por la sección de Metodología de la Historia, especialmente entre 1910 y 1918, cuando fue dirigida por Rafael Altamira. Junto a los anteriores hay que añadir el Instituto-Escuela, creado en 1918 también por la JAE, con el propósito de poner en marcha la modernización pedagógica -especialmente en el ámbito de la enseñanza secundaria- inspirada en los principios de la Escuela Nueva y de la Institución Libre de Enseñanza y de contribuir a una mejor formación del profesorado. En fin, la propia Junta para la Ampliación de Estudios actuó también como laboratorio de experimentación y difusión de la Pedagogía moderna, a través de su política de pensiones para viajar al extranjero, generalmente para visitar los “santuarios de la pedagogía europea”.

Antes de concluir el capítulo I, Mainer se ocupa de la entusiasta recepción en España – aunque en círculos todavía minoritarios en el campo de la práctica- de la obra de dos destacados inventores y difusores de los nuevos métodos: Ovide Decroly y Roger Coussinet[22]. A juicio de nuestro autor, la obra de ambos contribuyó de manera notable a la configuración del discurso sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales.

La actividad de estas agencias se tradujo, entre otras cosas, en la publicación de un amplio elenco de textos en los que se va configurando “un cuerpo de doctrina orientada a procurar la correcta instrucción y educación geohistórica de la infancia escolarizada, debelando usos y prácticas tradicionales, anticuadas e incapacitadas para satisfacer las aspiraciones de una educación científica, sustentada en el conocimiento del desarrollo de la psique infantil, en la utilización de la mejor ciencia disponible, y dispuesta a contribuir de modo desinteresado y transparente a la modernización social y al desarrollo de la concordia entre los pueblos civilizados”[23]. Precisamente el capítulo II da cuenta ampliamente de esa producción, examinando materiales de muy diversa naturaleza, desde monografías generales hasta discursos, memorias, manuales escolares y otro tipo de documentos más específicamente relacionadas con la práctica de la enseñanza de la Geografía y la Historia. Además del interés que tiene el pormenorizado estudio que se hace de esa

documentación, es importante señalar el papel que tiene en la configuración del campo profesional. La tesis es que, por una parte, de esta forma se construye un régimen de verdad sobre la educación y sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, de manera que así se perfila cuál es el conocimiento que tiene valor y da poder a quien lo posea, contribuyendo, por tanto, a establecer la estructura jerárquica del campo; por otra, siguiendo a Bourdieu y las teorías del discurso, se subraya su carácter preformativo, de manera que lo que se dice constituye el acto al que se refiere, o, más bien diríamos, induce a su constitución. A este respecto, más concretamente, se subraya un sustrato común en los textos: la necesidad de los expertos en didáctica. Así, el discurso sobre la educación y la enseñanza de la Geografía y la Historia promueve el establecimiento de las fronteras del campo profesional, delimitando quiénes pueden ser sus habitantes y quiénes no. No se trata, como pueda pensarse desde una lectura superficial de la tesis de Mainer, de que sus autores escribieran con esa intención, sino que, conjuntamente con otras prácticas, devino en ir produciendo ese efecto.

La fase embrionaria de la gestación del campo profesional

La existencia de un discurso, de agencias que lo produzcan y difundan, así como de sujetos que lo elaboren, resulta desde luego un caldo de cultivo propicio para la gestación del campo de la profesión docente, pero no es suficiente alimento como para que la criatura irrumpa en la vida social y adquiera suficiente singularidad como espacio diferenciado de otros. De hecho, como apunta Mainer en su obra, llegando el año de 1936, buena parte de los posibles habitantes de nuestro campo, hablan desde otros, desde la Geografía o desde la Historia, si bien con un contenido matizadamente específico: el de la didáctica. Como se ha dicho anteriormente, la forja de un campo –con el significado con que lo concibe Bourdieu– requiere un grado mínimo de institucionalización, no necesariamente formal, y, sobre todo, de una demanda efectiva y sostenida por parte de otros sectores de la sociedad de un capital que no se puede satisfacer desde otros campos. No cabe duda de que, como acertadamente se nos va advirtiendo en el libro, la evolución del sistema educativo hacia el *modo de educación tecnocrático de masas* va creando las condiciones de posibilidad para que tome cuerpo y se articule el mundo de los expertos. Subyace en ese proceso la realidad de que la educación escolarizada va adquiriendo valor de uso –la formación del sujeto-ciudadano, célula de una sociedad mejor–, al tiempo que valor de cambio: la promoción social del individuo y el progreso económico del país. Junto a ello, se va asentando la idea de que, para que la escuela suministre efectivamente esos valores, es necesario que la práctica de la educación se atenga a criterios de científicidad y a fórmulas racionales de organización, pues, frente a los denostados modos tradicionales, existe un método eficaz para la enseñanza.

La parte segunda del libro que estamos comentando se ocupa precisamente de analizar cómo se va produciendo, entre 1900 y 1939 y en el contexto anteriormente explicado, la conjunción de la trama y la urdimbre que alumbra la formación de un nuevo tejido profesional, si bien queda todavía lejana la fecha en que pueda anunciarse el nacimiento de la corporación profesional de didactas de las Ciencias Sociales[24]. Este análisis se desarrolla a lo largo de los capítulos III y IV, atendiendo básicamente al despliegue de estrategias de formación de los docentes y de la construcción de un modelo de institucionalización y profesionalización del universo de la docencia, destacándose al mismo tiempo el papel que en ello juega el estado reformista de la República, así como la contribución del mundo editorial, particularmente a través de las publicaciones de la Revista de Pedagogía entre 1922 y 1936[25].

Las actividades formativas de distinto tipo que entonces se prodigaron, desde las Conversas y conferencias pedagógicas, los Boletines de Educación, las semanas pedagógicas, los Centros de Colaboración Pedagógica, hasta los Planes de trabajo Provinciales de la inspección, contribuyeron a producir entramados de relaciones y espacios de socialización favorecedores de la necesidad de los nuevos saberes y promotores de la visibilidad de los nuevos expertos, contribuyendo, por tanto, a la capitalización del conocimiento didáctico y a la jerarquización de sus detentadores. Por su parte, el Plan profesional de 1931, el cierre de la Escuela Superior del Magisterio y la creación de las secciones de Pedagogía en las Universidades de Madrid

y Barcelona fueron estructurando el conglomerado de la profesión docente, estableciendo una pirámide que abarcaba desde los maestros de primera enseñanza hasta los catedráticos de las secciones de Pedagogía. Por otra parte los distintos planes de estudios que se fueron estableciendo en uno u otro nivel del complejo educativo, ayudaron también a la configuración del campo. En este sentido cabe subrayar la introducción de las metodologías especiales en el Plan de Estudios de las Escuelas Normales, concretamente la Metodología de la Geografía y la Metodología de la Historia en el Plan profesional de 1931. A juicio de nuestro autor, la inclusión de estas materias en el Plan de estudios consagró a las Normales como centros de capacitación técnico-profesional[26]; sin embargo podemos hacer otra lectura de este dato, a saber: que la presencia de las metodologías especiales en centros con funciones de capacitación técnico-profesional (casi equivalentes a los actuales estudios de formación profesional de grado superior) confirieron a estas materias un estatus inferior a aquellas que se ocupaban de aspectos más abstractos y generales de la educación; de hecho, aunque figuraban en los primeros planes de estudio de las secciones de Pedagogía (por ejemplo, en la Universidad de Barcelona, con el título de Metodología de las ciencias históricas y geográficas), con el paso del tiempo fueron diluyéndose en beneficio de la Didáctica General. Así, el campo se iba jerarquizando: arriba quienes estaban más alejados de la práctica de la enseñanza con el alumnado de primaria –los catedráticos de Pedagogía- y detentaban un saber más distante de esa realidad; abajo quienes enseñaban Geografía e Historia y disponían de un saber práctico.

Pero, como se ha dicho, a la altura de 1936 no hay un perfil profesional e institucional definido nítidamente en torno a las didácticas especiales[27], no, por supuesto, en el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Quienes protagonizaban las iniciativas y escribían los textos eran mayoritariamente geógrafos o historiadores. Lo cual pone de manifiesto, por una parte, la insuficiencia del discurso de las didácticas especiales para estructurar una nueva corporación profesional –quizás por su incapacidad para responder a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las materias escolares- y, por otra, al mismo tiempo, la carencia de una demanda efectiva de ese tipo de necesidad y de ese tipo de expertos. Un sesgo que acompaña al campo de la profesión docente hasta nuestros días, y más claramente –aunque no de manera exclusiva- a la Didáctica de las Ciencias Sociales, pues no queda claro que exista una técnica o un método científico para hacer que los alumnos aprendan más y mejor.

La constitución del campo profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales: el preludio

La parte tercera de la obra de Mainer se refiere al período que va desde 1939 a 1970, defendiendo en el texto la tesis de que asistimos en ese período a la preconstitución del campo profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se apoya el autor en lo que entiende como un remozamiento del discurso pedagógico, que tuvo su concreción en la reinención de la Didáctica de las Ciencias Sociales, así como en la elaboración de un marco legal e institucional que materializaba las condiciones de posibilidad para la constitución del campo. En cierto sentido el esquema que subyace en esta tercera parte es muy similar al de la primera y la segunda. Por una parte, una vez superado el impacto de la guerra civil y la inmediata posguerra, poco a poco van reverdeciendo los textos, que, al referirse al método, abonan la necesidad de un saber experto; por otra, proliferan las actividades formativas –abarcando ya claramente a las Enseñanzas Medias- que producen espacios de difusión-socialización y generan los campos de actuación que darán alojamiento a los nuevos especialistas; y, en fin, se pone en marcha el entramado que permitirá establecer los lugares de poder de la corporación.

Aunque hay cierta descompensación documental en el análisis de los dos períodos a los que se refiere la obra –1900-1939 y 1939-1970-[28], esta similitud narrativa entre sus tres partes no es producto de la pereza intelectual, sino de la convicción del autor de que entre 1939 y 1970 el proceso sigue el mismo camino ya trazado en el período anterior. Previamente se hace necesario aclarar el papel que juega la

dictadura franquista en todo ello, asunto al que ya nos hemos referido anteriormente y que, para recordarlo, se sustancia en la idea de que las políticas gubernamentales, aunque no deben ignorarse, no son relevantes en los procesos de configuración de los campos profesionales y, más ampliamente, en la trayectoria de los *modos de educación*. Así, lo que se venía alumbrando entre 1900 y 1936 sigue su curso en los años siguientes, si bien, no todo sucede exactamente igual, pues la impronta del estado fascista obliga a camuflar el lenguaje o a adornarlo con escenas y palabras propias del nuevo orden.

De aquí que lo que se produce sea un remozamiento y una reinención de discursos y realidades que ya existían o habían existido. En este sentido, correspondió a instituciones como el CSIC y, más concretamente, el Instituto San José de Calasanz, o a las secciones universitarias de Pedagogía, el papel de agencias distribuidoras y amplificadoras del saber de la alta pedagogía, mientras que el CEDODEP (Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria) haría lo propio en el ámbito de la enseñanza primaria. Es de notar que, aunque ya había algunos precedentes, asistimos ahora al despliegue de las didácticas especiales en la Enseñanza Media, a través de realización de actividades de perfeccionamiento para su profesorado, así como de la creación de la figura de los ayudantes-becarios de Geografía e Historia y la formación del profesorado en la didáctica de estas materias a través de los cursos de la Escuela del Profesorado de Grado Medio. Al mismo tiempo, se va poniendo en marcha un entramado jurídico-administrativo de leyes, instituciones y planes de estudio en el que las didácticas especiales van adquiriendo una mayor presencia y entidad, lo que, sin duda, contribuyó a hacer más visible el perfil del nuevo campo profesional.

Con todo, el contexto en el que se producen esos y otros movimientos es elemento clave en la arquitectura del campo de la profesión docente. Hablamos, habla el autor, de la *transición corta al modo de educación tecnocrático de masas*, un proceso (en los años sesenta de este siglo) y unas circunstancias que abrirán definitivamente la puerta del saber especializado en la mejora de la educación, pues, ahora sí, la escolarización masiva produce nuevos clientes y nuevas situaciones que no pueden afrontarse sólo con los recursos y las estructuras de anteriores modos de educación. La escuela para todos, impulsada por la Ley General de Educación de 1970, se extiende junto a la fe en sus posibilidades para la civilización de los sujetos y el progreso económico y social[29]. Es el momento en el que, bajo el fértil sustrato elaborado anteriormente, puedan asentarse los conocimientos técnicos y los expertos de la didáctica que hagan posible el sueño de la educación. Es lo que en el texto de nuestro libro se intuye que va a ocurrir en los años que siguen al de 1970.

Llegando a este punto, es posible que el lector se quede con la sensación de encontrarse con un trabajo inacabado, pues, abducido por el hilo argumental de la obra y por la consistencia de los argumentos en los que apoya sus tesis el autor, espera una especie de desenlace, o, más precisamente, una incursión en el proceso que finalmente conduce a la institucionalización de la Didáctica de las Ciencias Sociales como campo específico de saber y como nicho institucional en la Universidad española. Aplicada la potencia del sustrato teórico, de la caja de herramientas que utiliza nuestro autor, al análisis de ese penúltimo episodio de la forja del campo, seguramente hubiera deleitado aún más la investigación. Pero esto no debe entenderse como un reproche ni como un defecto, máxime cuando Mainer acredita sobradamente el esfuerzo realizado y, sobre todo, cuando asume que la tarea está solamente esbozada, a la espera de posteriores investigaciones[30]. Por lo demás, los lectores ya estábamos avisados.

Estamos pues ante un trabajo que supone una notable contribución a la sociología de las corporaciones profesionales y a la historia de la educación. La exhaustiva información que nos proporciona[31] -que en modo alguno aquí se ha pretendido resumir-, el rigor de los argumentos que se plantean y la fuerza analítica que exhibe justifican sobradamente su publicación y su lectura. Pero, más allá de estas elogiosas consideraciones, finalmente, me interesa subrayar el interés de la obra. Muchos de los asuntos, autores y

textos de los que nos habla han sido también abordados por otros autores; además de añadir, matizar o incluso rectificar sobre ello, en mi opinión, la aportación fundamental de este libro es que ilumina el marasmo de los hechos con focos poderosos, lo cual nos permite entender su significado, es decir, los efectos que realmente produjeron. Naturalmente se podrá discrepar, total o parcialmente, sobre la perspectiva que adopta el autor, pero no se podrá negar que abre vías de análisis hasta ahora poco exploradas en la investigación educativa.

Notas

[1] Lo que ocurrió, concretamente, en 1984, con la publicación del catálogo elaborado por el Consejo General de Universidades y publicado en el BOE de 26 de octubre de ese mismo año.

[2] Un primer apunte sobre este mismo tema puede verse en Cuesta, 2001.

[3] La tesis doctoral fue codirigida también por el Catedrático de la Universidad de Murcia, Antonio Viñao Frago. Su referencia completa es: MAINER BAQUÉ, J., *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*. Tesis doctoral dirigida por los Drs. Raimundo Cuesta Fernández y Antonio Viñao Frago. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, marzo de 2007, 867 p.

[4] Mainer, 2009, p. 28.

[5] Cuesta, 1997 y 1998.

[6] Para el estudio que sigue en las próximas líneas sobre el concepto de campo, remito al lector a las obras de Martín Criado (2010) y Vázquez García (2002).

[7] Bourdieu, 1995, p. 343.

[8] Vázquez, 2002, p. 119.

[9] Vázquez, 2002, p. 125.

[10] Bourdieu, 1995, p. 375.

[11] Martín Criado, 2010, p. 171.

[12] En este sentido se afirma que “hasta el momento en que el campo alcanza su reconocimiento institucional, dista mucho de ser una realidad objetiva y objetivable” (Mainer, 2009, p. 28), lo cual no empece, continúa, para que le resulte posible reconocer su existencia larvada, lo que le autoriza para seguir el rastro de lo que a la postre acabará configurando al sujeto y al campo.

[13] Lo cual explica, entre otras razones, la debilidad de la corporación profesional en el mundo universitario.

[14] El término subcampo lo utiliza Martín Criado (2010, p. 188) para referirse al hecho de que la lucha entre instalados y pretendientes genera continuas transformaciones en el campo, de manera que la competencia produce una acumulación de conocimiento, “elevando la barrera de entrada y produciendo subcampos en su seno”.

[15] En este punto me interesa matizar que en el libro que se viene comentando, el autor parece dar a entender que los únicos habitantes de campo profesional – o subcampo- de la Didáctica de las Ciencias Sociales son aquellos que ocupan una posición dominante –los profesores universitarios-, siendo que, según mi parecer, hay otros agentes que, si bien con peor fortuna, participan también en el juego. A lo largo de la obra hay muestras suficientes de que no es realmente un equívoco, sino el reflejo que produce haber colocado el foco de la observación en la figura de los ganadores.

[16] Precisamente la debilidad del campo profesional de la educación y, más concretamente la debilidad del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, a la que antes se ha aludido, se debe a su escasa capacidad para responder a la demanda de hacer que los alumnos aprendan más y mejor y de que los profesores enseñen más adecuadamente las disciplinas de Geografía, Historia y otras materias sociales. A este respecto puede verse también, Merchán, 2005 y 2009. Por lo demás, su escasa autonomía se refleja en el hecho de que desde el exterior son muchos los que mantienen opinión pretendidamente autorizada sobre los asuntos que supuestamente son de su exclusiva competencia, produciéndose constantes injerencias en su territorio. Esto explica la tendencia a complejizar el discurso con un lenguaje que resulte inasequible a los que ocupan una posición inferior en el campo y a los que son ajenos.

[17] Bourdieu, 1995, p. 343.

[18] Sobre el colectivo Fedicaria y los grupos integrantes, puede visitarse la web: <http://www.fedicaria.org/>.

[19] Una explicación más amplia sobre este útil conceptual puede verse en Cuesta, 2005.

[20] Mainer, 2009, p. 474.

[21] Hobsbawm y Ranger, 2002.

[22] Decroly fue atraído por el mundo de la educación desde el ejercicio de su profesión como médico neurofisiólogo. Coussinet, por su parte, ejerció como inspector de primera enseñanza en Francia y, tras la segunda guerra mundial, como profesor de pedagogía en la Sorbona.

[23] Mainer, 2009, p. 102.

[24] Entre otras razones por la irrupción de la guerra civil.

[25] A este respecto, en mi opinión, el estudio de esta labor editorial encaja con dificultad en el hilo argumental de estos capítulos, distrayendo la atención del lector o lectora del asunto central que se enuncia en el título de la parte segunda.

[26] Mainer, 2009, p. 289-290.

[27] El significado de los términos Didácticas específicas y Didácticas especiales ha variado en los últimos cincuenta años. Aunque actualmente se tiende a denominarlas como didácticas "específicas", diferenciándolas así de los planteamientos de "didácticas especiales", reservados a otras intervenciones didácticas propias de la llamada "educación especial", en adelante se va a mantener la denominación Didácticas especiales por coherencia con la que ha venido teniendo antes de 1970, que es la fecha en la que concluye la obra que estamos comentando.

[28] Y una diferencia significativa de páginas, pues mientras el estudio del primer período comprende cuatrocientas treinta, el del segundo tiene doscientas treinta y tres. Justifica el autor esta descompensación explicando que "durante el franquismo había de ser mucho más interesante prestar atención a la forma en que se recuperaba o reapropiaba la tradición discursiva, al paso que se cincelaba y recomponía la trama profesional, que entrar de lleno en el análisis de textos que fueron, en el mejor de los casos, reediciones al dictado o pálidos reflejos de una brillante ejecutoria que contaba con más de treinta años de antigüedad" (Mainer, 2009, p. 702).

[29] Viñao, 2002.

[30] Mainer, 2009, p. 703.

[31] Una parte importante de esa información, la que refiere a los autores y expertos de la pedagogía y la didáctica de la Geografía y la Historia, ha sido publicada en Mainer, 2009a; una obra de obligada consulta para quienes quieran documentarse sobre el tema.

Bibliografía

BOURDIEU, P. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama, 1995.

CUESTA, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

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

CUESTA, R. La Didáctica de las Ciencias Sociales en España: un campo con fronteras. En MAINER BAQUÉ, Juan (coord.). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada, 2001, p. 103-115.

CUESTA, R. Modos de educación, historia de la educación y formas de periodización. En DÁVILA, P. y

NAVA, L. M. (coords). *La infancia en la Historia: espacios y representaciones. XII Coloquio de Historia de la Educación*. San Sebastián: Espacio Universitario/EREIN, 2005, p. 618-625.

HOBSBWAM, Eric J. y RANGER, Terence. *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica, 2002.

MARTÍN CRIADO, E. *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2010.

MAINER BAQUÉ, Juan. *Inventores de sueños. Diccionario bio-profesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2009a.

MERCHÁN, F. Javier. El objeto de la Didáctica y la Formación del Profesorado. *El Guiniguada*, 2005, nº 14, p. 163-176.

MERCHÁN, F. Javier. La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. [En línea] 10 de Marzo de 2009, nº 48/6. <<http://www.rieoei.org/2679.htm>>. ISSN: 1022-6508 [28 de septiembre de 2010].

VÁZQUEZ GARCÍA, Francisco. *La sociología como crítica de la razón*. Barcelona: Montesinos, 2002.

VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, sistemas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002.

© Copyright F. Javier Merchán Iglesias, 2011

© Copyright *Biblio3W*, 2011

[Edición electrónica del texto realizada por Anna Solé]

Ficha bibliográfica:

MERCHÁN IGLESIAS, F. Javier. La formación del campo profesional de la didáctica de las ciencias sociales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 25 de septiembre de 2011, Vol. XVI, nº 941. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-941.htm>>. [ISSN 1138-9796].

[Volver al índice de Biblio 3W](#)



[Volver al menú principal](#)