

## *Sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales (1900-1970)*

Rafael Valls Montes  
Universidad de Valencia

MAINER BAQUÉ, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC. 928 pp.

MAINER BAQUÉ, J. (2009). *Inventores de sueños. Diccionario bio-profesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico. 336 pp.

No es infrecuente, aunque tampoco sea excepcional, que las tesis doctorales de adultez (aquellas que son emprendidas cuando sus autores son ya personas con una amplia trayectoria investigadora) tiendan a plantearse investigaciones marcadamente ambiciosas y exigentes, que requieren de un tiempo dilatado de realización, tanto por el período cronológico que suelen abarcar como por la cantidad de documentación necesaria para su confección. Son tesis que habitualmente no están marcadas por las premuras en la consolidación o promoción de una plaza docente o de investigación universitaria o de otro tipo similar. Esta caracterización se puede aplicar perfectamente a las dos obras de Juan Mainer que ahora reseñamos y que provienen directamente de su tesis doctoral, presentada en la universidad de Zaragoza en junio de 2007, y que fue dirigida por Raimundo Cuesta y Antonio Viñao, dos destacadísimos renovadores de las investigaciones educativas en España. Su autor ya nos había ofrecido previamente muchas muestras de su capacidad investigadora y de su buen hacer en todo lo relacionado con la enseñanza de la historia en España en sus múltiples facetas y ámbitos. Ahora, con estos dos libros, da un paso más y se plantea una investigación muy innovadora en nues-

tros lares: el intento de averiguar, explicar y demostrar cómo se fue configurando históricamente, en nuestro país, la Didáctica de las Ciencias Sociales (más precisamente, de la historia y de la geografía) y quiénes fueron sus impulsores, las instituciones de las que se sirvieron para que eso fuese posible, los caminos y vericuetos que se trazaron, así como sus recorridos, de avance y de retroceso, a lo largo de los siete decenios existentes entre 1900 y 1970. Ambas fechas acotan un largo periplo, aunque se sea consciente de que ya existían precursores antes del inicio del siglo XX y, sobre todo, de que han pasado muchas cosas y muy importantes después de 1970 en lo que respecta a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Pero los autores de una investigación, y en concreto el autor al que ahora nos estamos refiriendo, tienen también sus derechos y entre ellos está el de delimitar cronológicamente el objeto de su estudio, aunque posiblemente sus lectores y beneficiarios desearíamos que éstos llegasen hasta el presente para hacernos una idea más completa y cabal de la “sociogénesis” histórica de cualquier materia o campo científico que nos interese profundamente, como es el caso presente.

Pasemos a realizar un breve resumen de las dos obras ahora reseñadas para dedicarnos posteriormente a su análisis y valoración.

La primera obra de Juan Mainer, *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*, se estructura en tres partes y siete capítulos. La primera y segunda parte se dedican al período 1900-1939 y la tercera al comprendido entre 1939 y 1970. El primer período analizado es definido como el de la invención de la tradición y también como el de la “embriología” del campo profesional de la

Didáctica de las Ciencias Sociales. El segundo es calificado como el de su etapa preconstitutiva (las fases constituyente y constitutiva de esta didáctica especial quedan fuera del análisis de Mainer, aunque sí sean anotadas y acotadas en su estudio: entre 1970 y 1984 se daría su institucionalización académica y a partir de 1984 se entraría ya en su etapa constitutiva, de profesionalización, maduración y desarrollo). De los siete capítulos enunciados el primero estudia las agencias productoras de discurso y en él se aborda, por una parte, las cuatro principales instituciones que impulsaron la "invención" de esta didáctica especial (la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, el Centro de Estudios Históricos, el Instituto-Escuela y la Junta de Ampliación de Estudios; todos ellos, como se habrá advertido de inmediato, muy estrechamente relacionados con la Institución Libre de Enseñanza, el principal motor de la renovación educativa española desde el último cuarto del siglo XIX y hasta 1939) y, por otra, la repercusión en España de dos de los pedagogos europeos más significativos de este periodo: Ovide Decroly y Roger Cousinet.

El capítulo segundo está dedicado a un análisis muy detallado y casi exhaustivo de los discursos didáctico-pedagógicos a partir de los textos más emblemáticos de este período, estableciendo entre ellos una jerarquización según su importancia y considerándolos como de primer, segundo y tercer orden. Este segundo capítulo se cierra con un interesante apartado sobre los manuales escolares generados por estos creadores del discurso didáctico.

En el tercer y cuarto capítulo se estudia, respectivamente, los dos subperíodos en que se divide el lapso temporal 1900-1939: por una parte, el comprendido entre 1900 y 1931 y, por la otra, el de la II República (1931-1939). El primero de ellos es considerado como la primera tentativa de institucionalización de esta didáctica especial, aunque con un escaso papel profesionalizador, y el segundo, por el contrario, como el de la configuración de la didáctica de la historia y de la geografía como un saber-poder ya emergente, especialmente a través de la consolidación de una potente red editorial

(de forma destacadísima las Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*), de un amplio despliegue de reuniones y conferencias impulsadas desde la administración educativa y, finalmente, de un muy patente proyecto profesionalizador de los docentes, puesto de manifiesto en los planes ministeriales vinculados a una nueva formación del profesorado de educación primaria y secundaria. El cuarto capítulo concluye con un muy útil apartado dedicado a establecer el *quién es quién* en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España hacia 1936 (este tema es el desarrollado de manera monográfica en el segundo de los libros aquí reseñados, el que lleva por título *Inventores de sueños. Diccionario bio-profesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*).

En los tres restantes capítulos se trata sobre los avatares experimentados por este campo profesional entre 1939 y 1970. En los capítulos quinto y sexto se aborda los trazos de cambio y continuidad experimentados en los primeros decenios del franquismo y su intento de reconstrucción de la Pedagogía española a través del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, el Instituto San José de Calasanz y las Secciones de Pedagogía universitaria.

El capítulo séptimo y último de la obra, uno de los de redacción más ágil y brillante, en mi opinión, está dedicada al decenio 1960-1970 y en él se abordan los importantes y acelerados cambios experimentados, en esta década, en todo lo concerniente a la generación de una Didáctica de las Ciencias Sociales ya más adecuada a lo que Mainer define, en la línea empleada, entre otros, por Raimundo Cuesta, como el nuevo *modo de educación tecnocrático de masas*, sustituto del *modo tradicional y elitista de educación* anterior: éste es el decenio calificado como el de la "transición corta" de uno a otro modo de educación en España, complementario de la "transición larga" habida entre 1900 y 1960.

El libro concluye, por una parte, con unos muy amplios e interesantes anexos, que recogen documentos muy significativos del largo periodo analizado y una serie de listados sobre los personajes y obras más destacados en esta investigación, y, como es frecuente, con una bibliografía, que vuelve

a poner de manifiesto el amplísimo uso de fuentes primarias y secundarias realizado en esta ocasión por Juan Mainer.

Muchos son los aspectos que merecen ser atendidos y destacados de estas dos publicaciones de Juan Mainer. Obviamente, por motivos de espacio y de agilidad narrativa, nos centraremos sólo en algunos de los que más han llamado nuestra atención: por una parte, la conceptualización empleada en ellas; por otra, el intento de contextualización histórica de muchas de las cosas que sobre este tema ya conocíamos, pero que quedaban insuficientemente entrelazadas hasta ahora, y, en tercer lugar, aquellas cuestiones que, en nuestra opinión, quedan menos claras o pueden ser objeto de lecturas diversas.

En estas obras Juan Mainer se muestra como el *fedicariano-nebraskiano* que es, es decir, un autor que comparte la terminología y conceptualización que este grupo ha ido generando a lo largo de los últimos 10-15 años y que hunde sus raíces en la tradición intelectual, básicamente europea, del pensamiento de la sospecha, de la sociología crítica, de los estudios genealógicos y de la nueva historia cultural. Las citas y referencias a autores tan significativos como Walter Benjamin, Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Michel Foucault, Carlos Lerena, Friedrich Nietzsche, Max Weber y otros más, son frecuentes. Estos autores citados le sirven para ir construyendo un andamiaje conceptual suficientemente complejo y sofisticado que le permite ir analizando, definiendo y acotando aspectos de la realidad social y escolar que fácilmente se nos pueden escapar en un análisis menos intenso y preciso. Estos conceptos requieren ser leídos y entendidos desde su aparición en los textos, ya que se convierten en parte fundamental del razonamiento ofrecido y, en este sentido, es un acierto que su conocimiento sea facilitado en estas obras, pues siempre van inicialmente acompañados de una explicación amplia sobre su significado. Conceptos como los de modos de educación (incluyendo sus denominaciones y su periodización), régimen de verdad, campo y *habitus* profesionales, código de profesionalización, por no citar el de código disciplinar, que ya cuenta con una

amplia acogida por parte de la comunidad científica de los didactas y de los historiadores de la educación, se hacen reiteradamente presentes a lo largo de toda esta investigación. Todo ello con el intento de ir construyendo una Didáctica Crítica o una Didáctica Crítico-Genealógica, entendida ésta como un proyecto teórico-práctico que aúne la crítica de la realidad social y escolar (así como la de los discursos que la justifican y la configuran) con la pretensión de viabilizar otras formas más emancipatorias de educación social.

Otra de las aportaciones más importante de las obras de Juan Mainer es, en mi opinión, el enorme trabajo de buena contextualización histórica, o genético-histórica si se quiere, realizado en referencia a las aportaciones, propuestas y reformas educativas habidas durante los siete decenios analizados, tanto en referencia a los autores de las mismas, objeto de atención específica en la segunda de las obras reseñadas, como a las instituciones que las impulsaron. Este era un reto difícil, dada la amplitud cronológica abordada, así como las muchas aportaciones habidas, las distintas corrientes de pensamiento existentes, las continuidades, cambios y rupturas que se dieron a lo largo del periodo analizado. Mainer ha logrado que muchos de los autores, obras, instituciones educativas creadas, proyectos educativos planteados o realizados de todo este periodo, que ya nos podían ser conocidos de manera más o menos profunda y más o menos aislada, cobren nuevos significados a partir de la amplia contextualización realizada. Este trabajo incita a revisar, a volver a releer, a muchos autores y muchas obras que cobran nueva luz en el detallado contexto en el que Juan Mainer las reubica. Algo muy semejante a lo que Raimundo Cuesta hizo, ejemplarmente, respecto de la enseñanza de la historia española, en su libro *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (1997).

Ya para ir finalizando paso a analizar aquellas cuestiones que considero más matizables o discutibles de las dos obras de Mainer.

En primer lugar, la cuestión de la temporalización y periodización del periodo estudiado. A lo largo del primer libro anotado, el

uso del concepto “modos de educación” es casi continuo. Este concepto se revela como muy útil para abordar largos periodos y, sobre todo, para poder sobrepasar una periodización marcadamente política que, como se demuestra, puede ser poco eficaz para analizar fenómenos como los educativos o culturales, que no se dejan encuadrar adecuadamente en periodizaciones cortas. Sin embargo, en la obra de Mainer, de manera adecuada, a mi entender, las periodizaciones más cortas sí están presentes y creo que de manera también esclarecedora: así ocurre con la distinción que se hace respecto de la Restauración y, de manera aún más destacada, respecto del periodo de la II República o del decenio de 1960-1970 y, aunque ya fuera del periodo analizado, se podría hacer respecto de los iniciales años noventa con los temarios de la LOGSE, aquellos que definíamos, según diversas opiniones, como más o menos abiertos y flexibles. Frente a un uso exclusivo de la periodización basada en los modos de educación, que es, sin duda una aportación positiva y esclarecedora, considero más interesante, también desde un punto de vista heurístico, la combinación de periodizaciones largas y más cortas, pues la realidad es muy compleja y, dentro de un modo de educación, caben períodos más o menos significativos, como demuestra la investigación de Mainer.

Otro aspecto relacionado con la periodización es la de las fechas de inicio y final de esta investigación establecidas por su autor que, como ya dije al principio, respeto, pero que no comparto. Por diversas informaciones sé que hubo partidarios de que la fecha inicial (inicios del siglo XX) se anticipase a mediados del siglo XIX y que, en lo que respecta a la fecha final (1970), se anticipase al inicio del franquismo o se pospusiese hasta la actualidad. Soy partidario, por considerarlo más sociogenético y clarificador, de las fechas más extremas, es decir, que el estudio se hubiese iniciado a mediados del siglo XIX y que se hubiese finalizado en la actualidad. El precedente del estudio de Raimundo Cuesta sobre la sociogénesis de la historia como disciplina escolar mostró la mayor coherencia de esta periodización más amplia.

Otra cuestión de la que discrepo, a pesar del amplio respaldo foucaultiano con la que cuenta, es la de la consideración exclusiva, o casi exclusiva, de los saberes escolares y de la propia escolarización como formas de control y dominio por parte del poder establecido, tal como ya puso de manifiesto Raimundo Cuesta en su reciente libro *Felices y escolarizados* (2005). Obviamente esta propuesta es interesante y posiblemente acertada, pero es sólo una parte de la verdad histórica, aunque sea la más ocultada de manera interesada por los poderes y sus acólitos. La lucha por la escolarización también ha sido una batalla progresista y uno de los cauces de *empoderamiento* y liberación de la ignorancia por parte de las clases populares, si se me permite este término clásico ya bastante en desuso. No sería difícil encontrar ejemplos personales y concretos en personas reales de mi generación y de otras posteriores. Acepto que plantear el tema del control y del dominio en relación con la educación es muy importante, especialmente por su ocultación en muchas formas de análisis más angelicales de la escolarización, pero esa es, como dije anteriormente, sólo una parte de la historia de la alfabetización de las sociedades y de su progresiva aproximación a cotas más altas de conocimientos y, por tanto, de su posibilidad de un pensamiento más amplio y también más libre, incluso con un potencial ámbito de emancipación intelectual y social.

La tercera cuestión que quisiera matizar es la del debate a propósito de la continuidad o del cambio en relación con la significación del franquismo en su conjunto o en sus momentos iniciales. El libro de Mainer se mueve entre ambas variantes y me parece lo más adecuado, aunque nuestro autor subraye, en determinados momentos, los rasgos de la continuidad o de la no ruptura plena, en la línea de lo que se está haciendo, sobre todo, desde la historia de la literatura española. También en esta cuestión, como en las dos anteriormente propuestas, el problema es complejo y la larga duración del franquismo lo hace mucho más difícil. Creo que no hay duda ninguna de que el franquismo inicial se propuso arrumbar con toda la tradición más ilustrada y liberal que subyacía a

la sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales. Para ello no hay más que anotar la brutal destrucción personal y física de las personas e instituciones que, como bien demuestra Mainer, estuvieron impulsando este nuevo campo profesional con anterioridad a la dictadura franquista. Que algunos decenios después, ya muy avanzado el periodo franquista, se retomase algunas de las ideas, propuestas e iniciativas profesionales que guiaron anteriormente algunos de los cambios iniciados en los primeros años treinta, también parece bastante cierto a partir de los datos aportados por Mainer. Nos encontramos, por tanto, ante una cuestión compleja, que no puede ser definida de manera única o unívoca para todo el franquismo: de nuevo es necesario matizar la adjetivación y

aceptar que las cosas son complejas e incluso paradójicas, como se advierte, en algunas ocasiones, por parte de nuestro autor.

Ya sólo me cabe recomendar, por su gran interés, la lectura de las dos obras de Mainer, especialmente la primera, dado que la segunda, el *Diccionario bio-profesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*, es más una obra de consulta, aunque también pueda ser leída, muy provechosamente, de manera continuada. El lector se encontrará, además, con muchas de las frases y calificativos, verdaderamente punzantes y provocadores, a los que Juan Mainer ya nos tiene acostumbrados en sus aportaciones: son un poco de pimienta, nada habitual en los escritos académicos, que a unos puede enfadar y a otros divertir.