

LA HISTORIA DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

The history of the school subjects

Antonio VIÑAO
Universidad de Murcia

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2006
Bibliid. [0212-0267 (2006) 25; 243-269]

RESUMEN: La historia de las disciplinas escolares constituye un campo de investigación configurado a partir de los años 70, sobre todo en Gran Bretaña por Ivor F. Goodson, entre otros, bajo la influencia de la «nueva sociología de la educación» inglesa y de los llamados «estudios del currículum», y en Francia, también entre otros, por Dominique Julia y André Chervel. En este caso en el marco de la asimismo llamada «historia cultural» y, en el ámbito de la educación, de la historia de la «cultura escolar». Dicho campo sería introducido y desarrollado en España en la década de los 90 gracias, en especial, a la traducción de algunas de las obras de los autores citados. En este artículo se sintetizan las ideas y aportaciones principales de los mismos, se exponen algunos de los desarrollos que en España ha tenido dicha historia y, por último, se realizan una serie de consideraciones sobre algunas de las cuestiones conceptuales y metodológicas que plantea.

PALABRAS CLAVE: Historia del currículum, disciplinas escolares, culturas escolares.

ABSTRACT: The history of the school subjects is a field of research set up in the 1970s, mainly in Great Britain by Ivor F. Goodson, among others, under the influence of the English «new sociology of education» and the so-called «curriculum studies», and, in France, by Dominique Julia and André Chervel, also among others. In this case within the so-called «cultural history» and, in the field of the history of education, within the history of «school culture». This field of research was introduced and developed in Spain in the 1990s, particularly thanks to the translation of some of the works by the authors named above. This article summarizes the ideas and contributions of these authors, as well as some developments of the history of school subjects in Spain, finally tackling a series of conceptual and methodological issues raised by the latter.

KEY WORDS: History of curriculum, school subjects, school cultures.

EN EL AÑO 1991 LA *REVISTA DE EDUCACIÓN* publicó dos números monográficos, el 295 y el 296, sobre la Historia del Currículum. El número primero, el 295, incluía dos trabajos de Ivor F. Goodson y André Chervel que constituían la carta de presentación en España de la historia de las disciplinas escolares

como campo de investigación¹. Es cierto que en otros artículos de los incluidos en ambos números, como en los de Barry M. Franklin y David Hamilton, podían encontrarse referencias a dicha historia, pero la acertada elección, para presentar el tema, de los artículos de Goodson y Chervel ponía al alcance de los lectores de la revista la producción de dos de los autores más representativos de las dos líneas de investigación más potentes en aquel momento en relación con la historia de las disciplinas escolares: la anglosajona —en especial la inglesa— y la francesa.

En España, la consideración general de las disciplinas como un objeto histórico susceptible de generar un campo de investigación propio, con una cierta autonomía, sería institucionalmente reconocida —por el gremio de historiadores de la educación— con la celebración en Granada, en 1996, del IX Coloquio de Historia de la Educación². El tema del mismo —*El currículum: historia de una mediación social y cultural*— se subdividía en siete secciones de las que al menos tres de ellas —«La construcción de las disciplinas escolares», «El currículum y la creación de áreas curriculares distintivas» y «El currículum y los libros de texto»— guardaban una relación directa y estrecha con la historia de las disciplinas escolares. Un tema que volvió a estar presente (dejo en estos momentos a un lado todas las publicaciones, seminarios y coloquios sobre la historia de los manuales escolares por tratarse esta cuestión en otro de los trabajos de este número de la revista) en el XI Coloquio de Historia de la Educación que tuvo lugar en Oviedo en el año 2001 sobre *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, cuya sección primera llevaba por título «La articulación de campos de saber en disciplinas escolares», así como, de un modo menos explícito, en el XII Coloquio de Historia de la Educación sobre *Etnohistoria de la Escuela*, celebrado en Burgos en 2003, en especial en la sección primera del mismo dedicada a «Los objetos de la escuela y la historia material de la enseñanza»³.

Con independencia de las numerosas publicaciones y trabajos relativos a una disciplina o saber determinado, la historia de las disciplinas escolares ha obtenido fuera de España un cierto reconocimiento como campo científico relativamente autónomo, como prueban los números monográficos de determinadas revistas o los trabajos de síntesis⁴. Pese a ello, pese a dichas publicaciones y trabajos, sigue siendo oportuno formular las mismas preguntas —y alguna otra más— que planteaba hace casi veinte años André Chervel:

¹ GOODSON, I. F.: «La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum», y CHERVEL, A.: «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», *Revista de Educación*, 295 (1991), pp. 7-37 y 59-111, respectivamente.

² Es de justicia destacar el papel, junto a otros, desempeñado por Miguel A. Pereyra tanto en la publicación de los dos monográficos sobre la Historia del Currículum de la *Revista de Educación* como en el tema y la denominación de las secciones del mencionado coloquio. En relación con dicho papel, pueden encontrarse informaciones útiles en la entrevista efectuada a Miguel A. Pereyra por Alberto Luis y Jesús Romero en el número 10 de 2006 de la revista *Con-Ciencia Social*, así como en el estudio previo, de estos dos autores, sobre la obra de Miguel A. Pereyra.

³ *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, Granada, Ediciones Osuna, 1996, 2 vols.; *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Oviedo, SEDHE y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, 2001, y *Etnohistoria de la escuela*, Burgos, SEDHE y Universidad de Burgos, 2003.

⁴ Por ejemplo, «Pour une histoire des disciplines scolaires», *Histoire de l'Éducation*, 38 (1988); «History of Curriculum Issue», *History of Education Review*, 17 (1988); «Histoire des enseignements scientifiques», *Histoire de l'Éducation*, 41 (1989); «L'histoire des disciplines», *Paedagogica Historica*, 40-3 (2004);

¿Tiene algún sentido la noción de historia de las disciplinas escolares? ¿Presenta analogías o nexos comunes la historia de las diferentes disciplinas? Y, para ahondar un poco más, ¿permite la observación histórica extraer normas de funcionamiento o incluso uno o varios modelos disciplinarios ideales, cuyo conocimiento y aplicación podrían ser de alguna utilidad en los debates pedagógicos presentes y futuros?⁵

Retomando dichas preguntas, y ampliándolas, en este trabajo se hará, primero, una revisión parcial de la historiografía anglosajona, francesa y española al respecto, para, después, tratar algunas de las cuestiones teóricas y metodológicas que plantea la historia de las disciplinas escolares.

La historiografía anglosajona: la obra de Ivor F. Goodson

En diferentes escritos Ivor F. Goodson ha señalado como ya en 1909, en el contexto de una historiografía educativa —la inglesa— casi exclusivamente centrada en los «datos y hechos» y en los aspectos políticos e institucionales o las teorías e ideas pedagógicas, se había dejado oír la voz de Foster Watson clamando por el conocimiento de «los hechos históricos en relación con los orígenes de la enseñanza de las asignaturas modernas en Inglaterra» y «la historia de las fuerzas sociales que las llevaron al currículum educativo». Su indicación, sin embargo, debió caer en el olvido pues, como también ha advertido Goodson, no sería hasta los años 60 y sobre todo 70 cuando, desde el emergente campo de la sociología del currículum —y no desde la historia de la educación—, volverían a oírse en Gran Bretaña algunas voces (Esland, Musgrave, Young) indicando la necesidad de emprender un estudio histórico de las disciplinas escolares y, dentro del mismo, de las comunidades o asociaciones de materias y de las redes de comunicación de quienes integran dichas comunidades⁶. Así mismo, sería en ambas décadas, la de los 60 y los 70, cuando publicarían Blyth y Layton dos trabajos cuyos análisis y consideraciones influirían también en la obra de Goodson⁷.

El referido estudio histórico del currículum y, con él, de las disciplinas, se generaría en el contexto del auge de los llamados *Curriculum Studies* que tendría lugar en los años 80 en los países anglosajones. En 1981 publicaba Goodson

«History of Teaching and Learning Mathematics», *Paedagogica Historica*, XLII-IV & V (2006); BELHOS-TE, B.: «Culture scolaire et histoire des disciplines», *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 12 (2005), pp. 213-223, y TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. y FISCHER RANZI, S. M.^a (orgzs.): *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*, Bragança Paulista, EDUSF, 1999.

⁵ CHERVEL, A.: «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», *op. cit.*, p. 59.

⁶ WATSON, F.: *The Beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England*, London, Pitman, p. viii. La cita y referencias posteriores en GOODSON, I. F.: *Estudio del currículum. Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003, p. 114; *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1995, pp. 20 y 100-103, y «La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación en la historia del currículum», *op. cit.*, pp. 32-34.

⁷ BLYTH, W. A. L.: «Three traditions in English primary education», en BLYTH, W. A. L.: *English Primary Education. Vol. II. Background*, London, Routledge & Kegan Paul, 2.^a edición revisada, 1967, pp. 20-43 (1.^a edición de 1963) y LAYTON, D.: *Science for the People. The Origins of the School Science Curriculum in England*, London, George Allen & Unwin Ltd., 1973.

su primer trabajo sobre el tema⁸ —aunque, como veremos, su preocupación por el mismo ya era patente diez años antes—, y tendría lugar en Oxford el congreso anual de la Nueva Sociología de la Educación británica sobre la sociología de la práctica curricular a fin de revisar la obra editada por Michael Young y publicada en 1971, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*⁹, y hacer un balance de lo aportado al respecto en los últimos años¹⁰. A dicho congreso seguiría otro, en 1982 y en la misma ciudad, sobre «Disciplinas escolares: historias y etnografías». Dos libros serían el resultado de ambos. El primero, *Curriculum Practice. Some Sociological Case Studies*, incluía en su primera sección —«Disciplinas escolares»— seis trabajos, uno de ellos de Goodson¹¹. El segundo, *Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies*, contenía también diversas aportaciones de índole histórica y teórica sobre el tema, contando asimismo con la presencia, entre sus colaboradores, de Goodson¹². En 1983, además, publicaría Goodson su primer libro sobre el tema, analizando la historia de la geografía, la biología y los estudios ambientales¹³, y dos años más tarde, en 1985, aparecería el primer libro de la serie «Studies in Curriculum History», editada por The Falmer Press —todo un síntoma del auge académico y editorial de este tipo de estudios— sobre la historia de las disciplinas escolares en la enseñanza secundaria inglesa¹⁴, al que seguirían de inmediato otros, de diversos autores, sobre la historia de la educación científica, tecnológica y matemática¹⁵. Estos estudios encontrarían un amplio eco en Estados Unidos en el movimiento reconceptualista del currículum (Pinar), la pedagogía crítica de orientación política (Popkewitz, Giroux, McLaren, Apple)¹⁶

⁸ GOODSON, I. F.: «Becoming an Academic Subject: Patterns of Explanation and Evolution», *British Journal of Sociology of Education*, 2-2 (1981), pp. 163-180.

⁹ El libro, editado por Young, contenía trabajos de Bernstein, Esland, Blum, Keddie, Bourdieu, Horton y Davies, además del mismo Young.

¹⁰ RIFÀ VALLS, M.: «Historias del currículum e historias de vida en el trabajo de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson», *Con-Ciencia Social*, 9 (2005), pp. 70-98 (referencia en p. 87). Se trata de un trabajo fundamental para comprender la obra de Goodson, que debe ser leído si se desea una información más completa al respecto.

¹¹ HAMMERSLEY, M. y HARGREAVES, A. (eds.): *Curriculum practice. Some Sociological Case Studies*, London, The Falmer Press, 1983.

¹² GOODSON, I. F. y BALL, S. J. (eds.): *Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies*, London, The Falmer Press, 1984.

¹³ GOODSON, I. F.: *School Subjects and Curriculum Change. Case Studies in Curriculum History*, London, The Falmer Press, 1983. Hay una segunda edición revisada y ampliada de 1987 y otra tercera, con prólogo de Peter McLaren, de 1993.

¹⁴ GOODSON, I. F. (ed.): *Social Histories of the Secondary Curriculum*, London, The Falmer Press, 1985.

¹⁵ Una relación y breve síntesis de dichas publicaciones puede verse en GOODSON, I. F.: *Estudio del currículum. Casos y métodos*, op. cit., pp. 221-222.

¹⁶ KINCHELOE, J. L.: «Introducción», en GOODSON, I. F.: *El cambio en el currículum*, Barcelona, Octaedro, 2000, pp. 9-39 (referencias en pp. 10-15). Aunque Popkewitz ha tratado el tema en otros escritos, hay que recordar que en 1987 y en la serie «Studies in Curriculum History», se publicó un libro colectivo, coordinado por él mismo, sobre la formación de las disciplinas escolares en Estados Unidos (POPKEWITZ, T. S. [ed.]: *The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution*, London, The Falmer Press, 1987). No obstante, como decía Franklin a principios de la década de los 90, uno de los aspectos que distinguían a los historiadores del currículum estadounidenses de los ingleses era su «falta de interés por la evolución de las asignaturas escolares». De hecho el único libro que mencionaba era el coordinado por Popkewitz (FRANKLIN, B. M.: «La historia del currículum en Estados Unidos. Status y agenda de investigación», *Revista de Educación*, 295 [1991], pp. 39-57 [cita en p. 42 y referencia en pp. 55-56]).

y aquellos historiadores de la educación y del currículum (Kliebard, Cuban, Franklin) preocupados por lo que sucedía en el interior de las aulas y por la influencia real de las reformas educativas. De este modo se consolidaría, en el mundo anglosajón, un campo de investigación —el de la historia del currículum y dentro del mismo, a veces identificándose con él, de la historia de las disciplinas escolares— marcado, es cierto, por la obra de Goodson, pero en el que pueden observarse otras orientaciones o enfoques¹⁷. Una influencia, la de dicha obra, no tan poderosa una vez que, desde la década de los 90 —aunque éste sea un tema que se halla ya presente en los inicios de su obra en conexión con el estudio de las disciplinas escolares—, Goodson ha orientado sus investigaciones sobre todo hacia el ámbito de las historias de vida de profesores o grupos de profesores¹⁸.

Es extraño que la obra de un investigador no esté relacionada en mayor o menor medida con su experiencia y vida personal. En el caso de Goodson, como él mismo ha dejado escrito en más de una ocasión, lo está de un modo estrecho y directo. En palabras de su buen amigo y colaborador Hargreaves, Goodson, «hijo de un jornalero de Berkshire, [...] puede haberse trasladado a un mundo profesional privilegiado, pero recurre con frecuencia a las aptitudes de indagación y los caudales de conocimiento que se asocian a ese mundo para desarrollar el arte del compromiso con la crítica social que es característico de su clase de origen»¹⁹. Dicho origen sería el que, como alumno, le haría vivir la enseñanza primaria y sobre todo la secundaria, tras la Segunda Guerra Mundial, con una sensación de alienación, extrañeza y alejamiento de aquellas preguntas y cuestiones que le planteaba el mundo del que procedía. Esta «sensación de dicotomía entre vida y estudio» la resume en cinco palabras: «en el instituto me marchité». Por fortuna, pese a marchitarse, todavía tuvo capacidad de juicio suficiente para preguntarse «una noche después de un día de frustración total [...], ¿de dónde diablos salió esta cosa (es decir, el currículum)?»²⁰. Años más tarde, como profesor de secundaria en dos «comprehensive schools» o «escuelas integradas», su preocupación por el currículum y, en especial, por las disciplinas escolares, acabaría por concretarse y definirse. Si su primer libro sobre el particular —publicado, como se ha dicho, en 1983— tuvo su origen en una investigación de doctorado llevada a cabo en la Universidad de Sussex entre 1975 y 1979, los orígenes del mismo se hallan también en su experiencia como profesor de secundaria a partir de 1978 al intentar acercar el currículum a los intereses y experiencias de los alumnos de clase obrera que concurrían a dichas escuelas. Las materias que impartió —estudios ambientales, estudios comunitarios urbanos y rurales— tuvieron «mucho éxito con la mayoría de los alumnos». Pero cuando trató de realizar exámenes le dijeron que «esas no son materias propiamente dichas», es decir, que no gozaban del estatus de las materias académicas que eran, por cierto, las que los alumnos detestaban. Esto le llevó a

¹⁷ Por ejemplo, por citar algún trabajo, KENT, A. (ed.): *School Subject Teaching. The History and Future of the Curriculum*, London, Kogan Page, 2000, donde se incluyen diez aportaciones sobre la evolución de otros tantos campos disciplinares en Inglaterra entre 1944 y los años finales del siglo XX.

¹⁸ Sobre esta parcela de sus trabajos, véase, además del artículo de RIFA VALLS citado en la nota n.º 10, el de BOLÍVAR, A.: «Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros», *Con-Ciencia Social*, 9 (2005), pp. 59-69.

¹⁹ HARGREAVES, A.: «Introducción crítica», en GOODSON, I. F.: *Estudio del currículum. Casos y métodos*, op. cit., pp. 15-32 (cita en p. 28).

²⁰ GOODSON, I. F.: *El cambio en el currículum*, op. cit., pp. 45-49.

preguntarse «si las materias escolares son lo opuesto a la educación, ¿para qué están ahí? ¿A qué propósito sociopolítico están sirviendo las materias? Por supuesto las materias sirven para que alguna gente triunfe y muchos fracasen»²¹. Así mismo, le hizo advertir la existencia de «regularidades institucionalizadas [...] en forma de asignaturas» cuya existencia explicaba la resistencia al cambio y el predominio en las nuevas escuelas integradas del currículum tradicional de la enseñanza secundaria selectiva a la que dichas escuelas pretendían sustituir²². Es decir, le llevó a centrar en el futuro sus investigaciones en las disciplinas escolares como algo no dado sino construido, como un producto social e histórico.

Dichas investigaciones se desarrollarían en los años 80 bajo una doble influencia. Primero, de la Nueva Sociología de la Educación inglesa tras su estancia en el Institute of Education londinense junto a Davies, Young y Bernstein. Esta nueva corriente crítica centraba por entonces su atención en tres áreas preferentes de investigación: la naturaleza del conocimiento curricular en el aula, es decir, cómo se organiza en el día a día la interacción profesor-alumno; las constricciones materiales e ideológicas que bloquean la innovación curricular; y la historia de las disciplinas escolares. Un tema, este último, sobre el que ya Young en 1971 había argumentado que las

disciplinas no debían ser vistas como reflejos de las formas básicas de conocimiento dadas para siempre, como los filósofos de la educación habían propuesto. Más bien, lo que actualmente pasa por historia, geografía, física, inglés, etc. debe ser tratado como un producto socio-histórico, como el resultado de conflictos pasados entre grupos contendientes que buscaban definir tales materias de formas diferentes²³.

Segundo, de los trabajos llevados a cabo en el Centre for Applied Research in Education creado en la Universidad de East Anglia a principios de la década de los 70, y liderado por Stenhouse, en relación con el estudio de casos en la escuela y en el aula, la aplicación y definición práctica del currículum por los profesores y el desarrollo profesional de éstos a través de la investigación-acción (una institución, por cierto, en la que Goodson trabajaría años más tarde, desde 1998 a 2004)²⁴.

La posición de Goodson se situaba, por supuesto, en las antípodas de los estudios curriculares que él denominaba teórico-rationales o científicos, atentos a la determinación de los objetivos o del deber ser de la enseñanza. Pero también, frente a quienes, rechazando dichos estudios, se mostraban partidarios del análisis de las prácticas curriculares en el aula (es decir, del currículum en acción, con finalidades «meliorísticas» y reformadoras o innovadoras), Goodson les hacía ver el carácter mesiánico, a-histórico y a-teórico de sus análisis y propuestas. Así mismo, señalaba el divorcio entre ese último tipo de estudios o reformas y una

²¹ GOODSON, I. F.: *El cambio en el currículum*, op. cit., p. 198. Que la preocupación de Goodson por las relaciones entre el éxito y el fracaso de los alumnos y el choque entre el capital cultural de los mismos y las estructuras curriculares de las materias escolares eran, no obstante, anteriores, lo prueba una anotación en su diario personal sobre este tema efectuada en 1970 (GOODSON, I. F.: *School Subjects and Curriculum Change. Case Studies in Curriculum History*, London, The Falmer Press, 1987, 2.ª ed., p. vii).

²² HARGREAVES, A.: «Introducción crítica», op. cit., p. 28.

²³ HAMMERSLEY, M. y HARGREAVES, A.: «Introduction», en HAMMERSLEY, M. y HARGREAVES, A.: *Curriculum Practice. Some Sociological Case Studies*, op. cit., pp. 1-14 (referencias y cita en pp. 5-6).

²⁴ Sobre ambas influencias, véase RIFÀ VALLS, M.: «Historias del currículum e historias de vida en el trabajo de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson», op. cit., pp. 76-82.

historiografía educativa de «hechos y datos», preocupada por temas políticos o institucionales o por el pensamiento e ideas y no interesada por «el jardín secreto», por la «historia interna» de la escuela y del currículum²⁵. Sólo un «modo social e históricamente construccionista de examinar el currículum» podía tender un puente entre los estudios centrados en la práctica curricular y la historia de la educación y del currículum²⁶. Una historia del currículum que, a su juicio, había que construir con un triple objetivo: «arrojar luz sobre la realidad contemporánea»²⁷; «examinar, poner a prueba o contribuir a la teoría pedagógica»; y «ocuparse [...] del proceso “interno” de la definición, la acción y el cambio del currículum»²⁸.

Para abordar el estudio del currículum Goodson adopta una doble metodología y un enfoque «intermedio»²⁹ entre, por un lado, la teoría y la acción, y, por otro, entre las estructuras disciplinares y los individuos o grupos que las integran. En ambos casos, entre lo macro y lo micro.

La investigación y la teoría curriculares deben empezar por investigar de qué modo se construye hoy el currículum y cómo lo aplican luego los docentes «de acuerdo con las circunstancias». [...]

Es preciso que comencemos por entender cómo se produce actualmente el currículum y por qué las cosas suceden como suceden. En resumen, necesitamos una teoría del contexto que apunte la acción³⁰.

Unas afirmaciones de este tipo, junto con lo anteriormente dicho en relación con la necesidad de estudiar históricamente los procesos internos del currículum, parece que nos obligarían a centrar la atención en la práctica y acción curriculares. Goodson sin embargo da prioridad, en el análisis del currículum y las disciplinas escolares, al currículum prescrito, escrito o preactivo, es decir, a un elemento en principio externo a la escuela y el aula. Esta aparente contradicción requiere alguna explicación.

En primer lugar, por currículum prescrito o preactivo Goodson entiende no sólo las prescripciones escritas emanadas de órganos políticos y administrativos, sino también los libros de texto, guías, programas y programaciones del profesor. Pese a lo habitualmente mantenido, Goodson recuerda que los niveles de construcción del currículum prescrito no se reducen a los Estados centrales y a las burocracias provinciales y locales, sino que también se elabora en las instituciones docentes, los departamentos de las materias y mediante los escritos de preparación de su labor en el aula que redactan los profesores. De ahí que las comunidades de

²⁵ GOODSON, I. F. y ANSTEAD, C. J.: «Detrás de las puertas de la escuela: el estudio histórico del currículum», en GOODSON, I. F.: *Estudio del currículum. Casos y métodos*, op. cit., pp. 105-124 (referencias al tema en pp. 105-106, entre otros textos de Goodson sobre dicho divorcio).

²⁶ KINCHELOE, J. L.: «Introducción», op. cit., p. 12.

²⁷ Que este objetivo, tan presente en la obra de Goodson, podía dar lugar a ataques a la misma por su «presentismo» ya ha sido advertido por Kincheloe cuando, argumentando contra dicho ataque, dice que en definitiva «a los historiadores se les juzgará por las contribuciones que hagan a la hora de situar su conocimiento del pasado al servicio de su intento por comprender el presente y formar el futuro» («Introducción», op. cit., p. 38).

²⁸ GOODSON, I. F.: *Historia del currículum*, op. cit., p. 27.

²⁹ HARGREAVES, A.: «Introducción crítica», op. cit., p. 12.

³⁰ GOODSON, I. F.: *Estudio del currículum. Casos y métodos*, op. cit., p. 79.

profesores por disciplinas, aunque no sean el único elemento del cambio curricular, sí son una parte importante del mismo, por lo común ignorada³¹.

En segundo lugar, ya no se trata sólo de que el currículum prescrito condicione y limite la acción curricular en el aula, sino de que, en su construcción, el currículum constituye, según la expresión de Hobsbawm, una «tradición inventada», es decir, una práctica³². La construcción del currículum prescrito, entendida en términos de conflictos, negociaciones, transacciones, imposiciones, intereses y luchas por el poder entre diversas tradiciones, subculturas y grupos de profesores, forma parte de la misma práctica. No debe ser vista como algo separado y sin relación con ella, sino como un producto de esa historia «interna» del currículum, de esas transacciones, negociaciones, conflictos e imposiciones entre diversos grupos de profesores, así como de tradiciones o legados generados en el medio escolar por dichos grupos. Dado que la práctica es socialmente construida en ambos niveles, el estudio construccionista del currículum no debe, pues, reducirse al nivel interactivo del mismo sino combinar, bajo una misma mirada, los niveles preactivo e interactivo: la teoría —que es también, en su elaboración, una práctica— y la acción³³.

El segundo nivel de análisis intermedio utilizado por Goodson, en su enfoque construccionista del currículum, une el estudio de las estructuras disciplinares y el de los profesores o grupos de profesores que las integran.

¿Qué son las disciplinas escolares?, se pregunta Goodson. «No son, responde, entidades monolíticas sino amalgamas cambiantes de subgrupos [rivales] y tradiciones que a través de la controversia y el compromiso influyen en la dirección del cambio»³⁴. Amalgamas compuestas por una «variedad de tradiciones», que son las que «inician al profesor en diferentes jerarquías y contenido de conocimiento, el papel del profesor y en general la orientación pedagógica», y, entre ellas, por «tradiciones dominantes con diferentes grados de articulación y fidelidad» que actúan como «el principal agente de iniciación de los profesores a las comunidades de una asignatura». El estudio de estas tradiciones muestra, a su juicio, las relaciones que existen entre la promoción de unas y la relegación de otras con la búsqueda de prestigio, respetabilidad y recursos, los intereses profesionales de quienes las imparten, y el tipo de alumnos que, por su clase social, se dirige a ellas, así como el destino ocupacional de los mismos³⁵.

De un modo general Goodson distingue tres tipos de tradiciones en liza en todas las materias de las enseñanzas primaria y secundaria: la «académica», de

³¹ GOODSON, I. F.: *Estudio del currículum. Casos y métodos*, op. cit., pp. 220 y 228.

³² «La “tradición inventada” implica un conjunto de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abiertamente o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado» (HOBSBAWM, E.: «Introducción: la invención de la tradición», en HOBSBAWM, E. y RANGER, T. [eds.]: *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica, 2002, pp. 7-21; cita en p. 8).

³³ GOODSON, I. F.: *Estudio del currículum. Casos y métodos*, op. cit., p. 231.

³⁴ GOODSON, I. F. y DOWBIGGIN, I. R.: «La historia del currículum, la profesionalización y la organización social del conocimiento», en GOODSON, I. F.: *Estudio del currículum. Casos y métodos*, op. cit., pp. 83-104 (cita en pp. 87 y 97).

³⁵ GOODSON, I. F.: *El cambio en el currículum*, op. cit., pp. 141-142 y 145.

índole preparatoria o propedéutica, más abstracta, científica y descontextualizada; la «utilitaria», con su énfasis en las habilidades básicas y orientada hacia las salidas laborales; y la «pedagógica», preocupada por el desarrollo infantil y el modo de conectar las disciplinas con los alumnos³⁶. En su análisis de la evolución de las disciplinas en la enseñanza secundaria inglesa, Goodson muestra el desplazamiento desde una situación inicial de predominio de las tradiciones utilitaria y pedagógica, en la que el profesor era considerado un «especialista sin formación» que definía por sí mismo el currículum, a otra final de predominio de la tradición académica, en la que el profesor «se forma en la universidad para enseñar a los alumnos una disciplina de examen definida por los especialistas universitarios y los consejos examinadores». De este modo rompe con la idea, habitualmente mantenida, que halla el origen de las materias de la enseñanza secundaria en las disciplinas universitarias —un proceso de arriba hacia abajo—, para centrar su atención en el proceso, de abajo hacia arriba, de transformación de las materias escolares en disciplinas, de su academización. Y, con ello, en el paso o evolución en el tiempo desde una práctica curricular determinada por los profesores a otra en la que la definición del currículum se traslada a los departamentos universitarios y al mundo de la administración educativa³⁷. Incluso, añade, aquellas

asignaturas con orígenes e intenciones claramente pedagógicos o utilitarios, como el arte, los trabajos manuales (aspirando a diseño y tecnología) y los estudios rurales (aspirando a estudios ambientales/ciencias) han tenido que presentarse como asignaturas académicas teóricas que intentan obtener el prestigio del nivel avanzado³⁸. Está claro que cuando a una asignatura se le otorga el prestigio de nivel avanzado y es aceptada como una disciplina universitaria, el «afincamiento» está asegurado³⁹.

La formación de las «comunidades de asignaturas» es una consecuencia de la estrecha conexión que se establece entre «el interés propio material de cada profesor de una asignatura con el prestigio» de la misma⁴⁰ o, si se prefiere, de la identificación de cada profesor con la especialidad de su asignatura. Pero su configuración como tales comunidades, al menos en el nivel secundario, tiene lugar a través de unos mecanismos concretos: los «cursos de formación especializados en asignaturas», la aparición de «asociaciones de asignatura», la organización de los departamentos por asignaturas, y el establecimiento de barreras y cotos territoriales

³⁶ *Ibidem*, pp. 145-146 y 199. En este punto Goodson retoma la idea de las tres tradiciones ya indicadas en 1965 por Blyth en relación con la enseñanza primaria inglesa (BLYTH, W. A. L.: «Three traditions in English primary education», *op. cit.*).

³⁷ GOODSON, I. F.: *El cambio en el currículum*, *op. cit.*, pp. 159 y 197-198, y GOODSON, I. F. y DOW-BIGGIN, I. R.: «La historia del currículum, la profesionalización y la organización social del conocimiento», *op. cit.*, pp. 88, 102-103. Un análisis más detallado de las distintas fases (invención, promoción y formación de coaliciones, consecución de audiencias y apoyos externos, mitologización) del proceso de conversión de las asignaturas o materias en disciplinas —una distinción conceptual ligada al significado de disciplina como sujeción— puede verse en GOODSON I. F.: «La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum», *op. cit.*, pp. 22-27.

³⁸ Nivel avanzado = Advanced Level (A Level), titulación máxima al final de la enseñanza secundaria inglesa. Goodson se refiere a la inclusión de dichas materias en el examen para la obtención del A Level.

³⁹ GOODSON, I. F.: *El cambio en el currículum*, *op. cit.*, p. 156.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 155.

por asignaturas vedados a los profesores no especializados en ellas⁴¹. Es aquí, en el análisis de estas comunidades o grupos donde, entre otras razones, se inserta el interés de Goodson por el tema de investigación al que ha venido dedicándose de modo preferente en la última década: las historias de vida de profesores individuales o de grupos de profesores. Como afirma Kincheloe,

Empleando el análisis de las experiencias de vida y los orígenes de un profesor o de un grupo de profesores, sus estilos de vida dentro y fuera de la escuela, los ciclos de vida, las etapas de su carrera, los momentos críticos de su vida, y sus percepciones y prácticas, la obra de Goodson produce nuevas preguntas sobre la enseñanza. Empleando estas historias de vida junto con su propuesta de que el currículum se forma en una variedad de lugares y a una variedad de niveles, Goodson rechaza el débil enfoque reduccionista que plantea el estudio del currículum como una observación externa de una caja negra descrita en un extremo por la teoría de la reproducción y en el otro por una construcción funcionalista. Cuando se conectan las historias de vida con un conocimiento del currículum como un texto escrito y del currículum como una actividad del aula, los especialistas pueden evitar las diversas formas de abstracción, los reduccionismos, las sobredeterminaciones que se hacen pasar por estudios del currículum⁴².

La historiografía francesa: la obra de Julia y Chervel

En un reciente artículo de síntesis sobre la historiografía educativa francesa en torno a la historia de la cultura escolar y de las disciplinas, Bruno Belhoste indicaba que el estudio histórico de los contenidos de la enseñanza sólo ha sido «un dominio muy marginal en el vasto campo de la historia de la educación» y que sólo hace unos treinta años, a partir de la década de los 70, que las disciplinas escolares han llegado a ser «un objeto de la historia»⁴³. Varias razones, relacionadas entre sí, explican este hecho. Una de ellas, decía, es el análisis de los cambios curriculares experimentados en la enseñanza secundaria desde mediados del siglo XIX, y especialmente, tras la Segunda Guerra Mundial, como consecuencia del paso del bachillerato tradicional a la enseñanza secundaria para todos. Dichos cambios han sido el origen de fuertes debates acerca del declive de las humanidades clásicas en este nivel educativo, del mayor peso de las materias científicas y del papel formativo y peso de las diferentes disciplinas. Otra razón del creciente interés por este campo de investigación ha sido la cada vez mayor preocupación, entre sus enseñantes —o comunidades disciplinarias—, por la historia de la enseñanza de su disciplina o materia. Como reconocería Pierre Caspard en la presentación del número monográfico de mayo de 1988 de la revista *Histoire de l'Éducation*, titulado «Pour une histoire des disciplines scolaires», había una «demanda de conocimientos» por parte de los docentes sobre la historia de sus disciplinas y el

⁴¹ *Ibidem*, p. 151. En el caso español podríamos añadir la selección de los profesores mediante oposiciones por asignaturas controladas por tribunales asimismo compuestos por profesores de la asignatura.

⁴² KINCHELOE, J. I.: «Introducción», *op. cit.*, p. 33.

⁴³ BELHOSTE, B.: «Culture scolaire et histoire des disciplines», *op. cit.*, p. 213.

Servicio de Historia de la Educación no podía permanecer ajeno a la misma⁴⁴. Una demanda a la que vendría a unirse, en palabras de Dominique Julia, la «presión», en tal sentido, «de la didáctica contemporánea de la disciplina»⁴⁵.

Todavía hay otras dos razones explicativas procedentes, en este caso, de la misma historia de la educación como campo disciplinar. Una sería la creciente conciencia, dentro de este campo, de la necesidad de remediar el olvido del que habían sido objeto los «funcionamientos internos propios de la escuela», sus «prácticas reales» y los «resultados» obtenidos o «competencias realmente alcanzadas por los alumnos y su relación con los textos normativos que fijan los objetivos y el programa de una determinada clase»⁴⁶. Es decir, eso que desde hace ya bastantes años se viene llamando, por unos y otros, la «caja negra» de la historia de la educación. La segunda razón explicativa sería el desarrollo de la historia cultural y, en el ámbito historiográfico educativo, el interés por el análisis de la cultura escolar. La historia de las disciplinas escolares, en este sentido, se ubicaría bajo el paraguas de la nueva historia cultural y constituiría incluso, para algunos, el núcleo fundamental de la cultura escolar, un término cuyo uso y significado se han visto obligados a clarificar en sus trabajos tanto Julia como Chervel⁴⁷ pero que, en definitiva, implica una mirada sobre la institución escolar como espacio no de reproducción o de mera transposición de conocimientos externos sino de producción de saber.

Para Julia, la cultura escolar está formada por «un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos conocimientos». Estos modos de pensar y obrar, añade, se han difundido ampliamente y han sido adoptados en otros ámbitos de nuestra sociedad «academizada» y constituyen una nueva religión con sus ritos y sus mitos⁴⁸.

⁴⁴ CASPARD, P.: «Introduction», *Histoire de l'Éducation*, 38 (1988), pp. 3-6 (cita en p. 3). Esta demanda y el carácter estatal o público del Service d'Histoire de l'Éducation explican la importante presencia de la historia de las disciplinas escolares tanto en sus publicaciones como en las páginas de la revista *Histoire de l'Éducation*. Algo impensable en el mundo anglosajón, o en el ibérico, donde no existe un organismo estatal o público similar.

⁴⁵ JULIA, D.: «La construcción de las disciplinas escolares en Europa», en RUIZ BERRIO, J. (ed.): *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 45-78 (cita en p. 45).

⁴⁶ *Ibidem*, p. 46.

⁴⁷ Una vez más (como en el caso anglosajón y en relación con Goodson), el que centremos nuestra exposición en la obra de estos dos autores no exime de reconocer la existencia de otras aportaciones de interés como las incluidas (todas francesas) en el número especial de *Paedagogica Historica* (40-3 de 2004) sobre la historia de las disciplinas, coordinado por Marcel Grandière; el número especial de *Histoire de l'Éducation* del año 2002, coordinado por Bruno Belhoste, titulado «El examen. Evaluar, seleccionar, certificar. Siglos XVI-XX»; los trabajos de este último autor sobre la historia de la enseñanza de materias científicas y las matemáticas; el asimismo número de *Histoire de l'Éducation* (74 de 1997), coordinado por Marie-Madeleine Compère y André Chervel, dedicado a las humanidades clásicas; el consagrado a la historia de las enseñanzas científicas (número 41 de 1989); o, el más reciente, de la misma revista (número 106 de 2005), sobre la enseñanza del alemán desde el siglo XIX hasta el presente, dirigido por Monique Mombert.

⁴⁸ JULIA, D.: «La culture scolaire comme objet historique», en *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gent, *Paedagogica Historica. Supplementary Series*, vol. 1, pp. 353-382 (cita en p. 354), y «Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche», *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 3 (1996), pp. 119-147 (cita en p. 129).

Chervel, por su parte, va más allá. Tras señalar el poder generador de la cultura escolar y su carácter relativamente autónomo, alude, con esta expresión, no a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la cultura que no se adquiere más que en la escuela. No es, pues, aquella parte de la cultura global que se difunde por la escuela a las nuevas generaciones, sino una cultura específicamente escolar en sus modos de difusión, desde luego, pero también en su origen, en su génesis y en su configuración. Una forma de cultura sólo accesible por mediación de la escuela. Una creación específica de la escuela que, vista así, deja de ser considerada un medio que se limita a transmitir saberes o conductas generados en el exterior de ella, sino saberes y conductas que nacen en su interior y que llevan las marcas características de dicha cultura⁴⁹. La institución escolar no se limita, pues, a reproducir lo que está fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propias. Una de estas producciones o creaciones propias, resultado de la mediación pedagógica en un campo de conocimientos, son las disciplinas escolares.

De un modo u otro, ya sea que, en el caso de Julia, las investigaciones sobre este campo se centren preferentemente en los siglos XVI al XVIII, ambos inclusive —la época, en su opinión, de la construcción de las disciplinas escolares en Europa—, así como sobre las humanidades y los denominados saberes elementales —la lectura, la catequesis o doctrina cristiana—⁵⁰, una cuestión —la de los saberes elementales— asimismo estudiada por Jean Hébrard y Anne-Marie Chartier⁵¹, o que, como sucede en el caso de Chervel, se refieran sobre todo a los siglos XIX-XX y a la enseñanza elemental, literaria y lingüística del francés⁵², si hay algo que caracteriza la obra de estos dos autores, así como la de otros historiadores franceses de

⁴⁹ CHERVEL, A.: *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, pp. 5-6.

⁵⁰ JULIA, D.: «Aprendizaje de la lectura en la Francia del Antiguo Régimen», *Revista de Educación*, 288 (1989), pp. 105-120; «Livres de classe et usages pédagogiques», en MARTIN, H.-J. y CHARTIER, R. (dirs.): *Histoire de l'édition française*, Paris, Promodis, 1984, t. II, pp. 49-85. La condición de Julia como director del Centro de Antropología Religiosa de la École des Hautes Études en Sciences Sociales, y su dedicación como investigador a este ámbito, explican, además de sus trabajos anteriores en el campo de la historia de la educación y de la cultura, su interés, entre otros temas, por la enseñanza de la doctrina cristiana, la obra de Juan Bautista La Salle y la enseñanza en colegios de la Compañía de Jesús o de los benedictinos. En todo caso, y en relación con la enseñanza de las humanidades clásicas y en los colegios de jesuitas, hay que destacar asimismo los trabajos de Marie-Madeleine Compère (COMPÈRE, M.-M.: «La question des disciplines scolaires dans les écoles centrales. Le cas des langues anciennes», *Histoire de l'Éducation*, 42 [1989], pp. 139-181, y «La tardive constitution de l'enseignement des humanités comme objet historique», *Histoire de l'Éducation*, 74 [1997], pp. 187-203, que constituye una buena revisión, desde Francia y en Francia, sobre el tema, así como un buen programa de los trabajos a realizar en este ámbito disciplinar, todo ello dentro de la «escuela» francesa de la historia de las disciplinas escolares atenta no sólo al currículum oficial sino también a los profesores, libros de texto, ejercicios o actividades, exámenes y trabajos de alumnos).

⁵¹ HÉBRARD, J.: «La escolarización de los saberes elementales en la época moderna», *Revista de Educación*, 288 (1989), pp. 63-104, y HÉBRARD, J. y CHARTIER, A.-M.: *Discours sur la lecture 1880-2000*, Paris, Fayard-BPL, 2000.

⁵² CHERVEL, A.: *La composition française au XIX^e siècle dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*, Paris, Vuibert-Institut National de Recherche Pédagogique, 1999; «Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881)», *Histoire de l'Éducation*, 94 (2002), pp. 103-109, y «L'invention de la dissertation littéraire dans l'enseignement secondaire français», *Paedagogica Historica*, 40-3 (2004), pp. 261-277, y CHERVEL, A. y MANESSE, D.: *La Dictée: le Français et l'orthographe, 1873-1987*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique-Calmann Lévy, 1989, y *Comparaison de deux ensembles des dictées, 1873-1987: méthodologie et résultats*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1989.

las disciplinas escolares, es su interés por las prácticas, por el análisis combinado y comparativo del currículum prescrito y del currículum real, por la apropiación por los alumnos de ambos⁵³, y por los modos de selección del profesorado⁵⁴. Ello les ha llevado, gracias en parte a los fondos existentes en el Museo Nacional de Historia de la Educación francés, a utilizar, junto a las fuentes más usuales (normativa legal, informes y encuestas oficiales, libros de texto, programas, prensa pedagógica, etc.) otras más novedosas como los exámenes y trabajos de alumnos, cuadernos y ejercicios escolares, instrumentos científicos, y material didáctico e iconográfico de todo tipo⁵⁵. Otro rasgo, ya indicado, es la inserción de este tipo de investigaciones en el contexto más amplio del estudio de la cultura escolar y, dentro de ella, en el análisis de las tradiciones y continuidades pero también, de un modo especial, de los momentos, causas y modos de cambio en los contenidos o ejercicios propios de una disciplina, así como de los procesos de «disciplinarización» o transformación de un saber en objeto de enseñanza.

La historiografía española: algunos ejemplos

Intentar ofrecer una visión general y exhaustiva de la historiografía española (autores, obras, tendencias, temas, niveles educativos, etc.) sobre la historia de las disciplinas escolares está fuera de lugar. En un estudio reciente, en vías de publicación, sobre la investigación histórica en relación con la enseñanza secundaria llevada a cabo en España entre los años 1981 y 2001⁵⁶, recogía, ampliando lo dicho por Jean-Louis Guereña en 1998⁵⁷, un total de 126 trabajos sobre historia de las distintas disciplinas de este nivel educativo, si bien 53 de ellos (el 42%) trataban el tema desde la exclusiva óptica de los manuales escolares.

Desde una perspectiva general, como ya señaló Rafael Valls, aunque pueden indicarse precedentes de este campo historiográfico en los años finales del siglo XIX y primeros del XX, así como en los más recientes años 70⁵⁸ u 80, sobre todo gracias a los trabajos de Horacio Capel y sus discípulos en relación con la geografía, y de Gonzalo Pasamar e Ignacio Peiró respecto de la historia, sería a mediados de los 90 cuando empezarían a realizarse «investigaciones mucho más elaboradas» y «con

⁵³ Una pregunta nada ingenua: ¿cuál es el currículum real?, ¿el enseñado por el profesor o el aprendido por el alumno?

⁵⁴ JULIA, D.: «Le choix des professeurs en France: vocation ou concours? 1700-1850», *Paedagogica Historica*, XXX-1 (1994), pp. 175-205; CHERVEL, A.: *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique-Kimé, 1993, o BALPE, C.: «L'enseignement des sciences physiques: naissance d'un corps professoral», *Histoire de l'Éducation*, 73 (1997), pp. 49-85.

⁵⁵ La revista *Histoire de l'Éducation* ha dedicado dos números monográficos, el 46 de 1990 y el 54 de 1992, ambos coordinados por Pierre Caspard, a los «trabajos de alumnos», una expresión amplia que incluye ejercicios, exámenes, cuadernos, diarios, etc. Así mismo el Institut National de Recherche Pédagogique ha publicado algunos trabajos sobre el tema (por ejemplo, ALBERTINI, P.: *L'enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1986).

⁵⁶ VIÑAO, A.: «La enseñanza secundaria», en *Historia de la educación en España. Veinte años de investigación, 1981-2001* (en prensa).

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

⁵⁸ PÉREZ GARZÓN, J. S.: *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*, Madrid, Siglo XXI, 1978.

una visión más completa» de «este tipo de estudios»⁵⁹. Dicho análisis general confirma lo indicado al comienzo de este trabajo acerca de cómo la configuración de estos estudios como un campo de investigación con entidad propia y diferenciada tendría lugar en España en la década de los 90, con un cierto retraso en relación con Inglaterra y Francia, y tras la traducción y recepción de las obras de los autores (Goodson, Julia, Chervel) más relevantes del mismo⁶⁰. Realizada esta afirmación, y dada la amplitud de este campo historiográfico, en este epígrafe me limitaré a realizar una serie de consideraciones sobre las relaciones entre la historia de los manuales y las disciplinas escolares en España, los estudios sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales llevados a cabo por el grupo Fedicaria —por la influencia en los mismos de la sociología del currículum y de la obra de Goodson— y los intentos de configurar un corpus de investigaciones sobre el tema desde la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

La historia de los libros de texto y las disciplinas escolares

Una cosa es la historia de los libros de texto y otra la de las disciplinas escolares. Una vez dicho esto conviene hacer algunas aclaraciones siquiera breves dado que la historia de la manualística escolar se aborda en otro trabajo de este mismo número de la revista. Hay, en efecto, aspectos de la primera (en especial todos los relativos al libro de texto como producto comercial, textual e impreso o a su regulación) que sólo guardan, cuando la tienen, una relación muy indirecta o débil con la historia de las disciplinas o materias, pero no viceversa. Todos los aspectos de la historia de las disciplinas conciernen, en mayor o menor medida, a la de los libros de texto. Así mismo, como ya señaló Dominique Julia, conviene prevenirse contra la idea de que la historia de una disciplina se reduce, en cuanto al análisis de sus contenidos, a la de los manuales utilizados en su enseñanza⁶¹, o al contrario, añadimos, contra la idea de que es posible hacer la historia de una disciplina sin analizar sus libros de texto y el material empleado en su enseñanza. De un modo u otro, existe una relación estrecha entre ambas, aunque no igualitaria. Aun manteniendo, como campos de investigación, una relativa autonomía, la historia, el análisis de los libros de texto y del material de enseñanza como productos pedagógicos y culturales, sólo adquiere un sentido histórico pleno cuando se inserta en el ámbito, más amplio, de la historia de las disciplinas, en especial si se refiere a los niveles secundario y superior de la enseñanza.

Las consideraciones anteriores vienen a cuento de uno de los rasgos que caracterizan la historiografía española sobre las disciplinas escolares: su desarrollo en

⁵⁹ VALLS, R.: «La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar», en FORCADELL, C. y PEIRÓ, I. (coords.): *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2001, pp. 191-220 (citas y referencias en pp. 191-192).

⁶⁰ Esto no quiere decir por supuesto, como ya se ha dicho, que no existan estudios anteriores sobre la enseñanza de tal o cual disciplina ni que todos los publicados en los últimos quince años hayan sido realizados con plena conciencia de la naturaleza compleja de este campo de investigación y con el conocimiento y lectura de las obras de Goodson, Julia, Chervel, etc.

⁶¹ JULIA, D.: «La construcción de las disciplinas escolares en Europa», *op. cit.*, p. 49.

los últimos años ha tenido lugar, en buena parte, dentro de los estudios sobre la historia de los manuales escolares. Basta hojear los índices de los libros publicados dentro o en la órbita del proyecto MANES para advertir la presencia en los mismos de secciones o apartados dedicados a la historia de las disciplinas a través de sus manuales⁶². En igual sentido se manifiesta Valls en relación con un campo, la historia de la enseñanza de la historia, que es justamente aquel que cuenta, en comparación con otros, con un mayor número de estudios disciplinares completos y complejos⁶³. Quizás haya llegado la hora de preguntarse si, manteniendo sus rasgos y aspectos propios, no sería conveniente insertar dichos estudios en el contexto de la historia de las disciplinas o, al menos, conectarlos a la misma. Es decir, si en vez de seguir analizando las disciplinas escolares a través de los libros de texto no sería preferible analizar los libros de texto desde la historia de las disciplinas. La caracterización que se hará de esta última en las páginas finales justifica esta propuesta.

La historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales (geografía e historia) y el grupo Fedicaria

El grupo Fedicaria, formado por profesores de universidad, de educación secundaria y de educación primaria del ámbito de las ciencias sociales (geografía e historia) y su didáctica, se formó a partir de 1991 con el triple objetivo de elaborar materiales didácticos y desarrollar investigaciones en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia social de la escuela y el currículum y la formación del profesorado, así como un pensamiento crítico en el ámbito de la educación y la cultura. Su primer «encuentro» tendría lugar en Salamanca en 1991 y el undécimo y último (cuando se escriben estas líneas), se ha celebrado en Santander en el año 2006. Desde un punto de vista organizativo está compuesto por diversos grupos y secciones territoriales relativamente autónomos en sus proyectos, orientación y trabajos⁶⁴.

La razón por la que en un trabajo de síntesis sobre el «estado del arte» en la historia de las disciplinas escolares se trae a colación al grupo Fedicaria no reside tanto en los trabajos valiosos en este campo de algunos de sus miembros⁶⁵, cuanto

⁶² Por ejemplo, en TIANA, A. (ed.): *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, UNED, 2000, donde, de los 24 trabajos incluidos en el mismo, catorce se agrupan bajo el epígrafe «Los manuales escolares y la historia de las disciplinas»; GUERENA, J.-L.; OSSENBACH, G. y POZO, M.^a del M. del (dirs.): *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX-XX)*, Madrid, UNED, 2005, con un epígrafe específicamente titulado «Enfoques disciplinares»; o GÓMEZ GARCÍA, N. y TRIGUEROS GORDILLO, G. (eds.): *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria (1812-1990)*, Sevilla, Kronos, 2000, con una última sección dedicada a «Las asignaturas y su evolución en los libros de texto».

⁶³ VALLS, R.: «La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar», *op. cit.*, pp. 193-198.

⁶⁴ Información obtenida en <http://www.fedicaria.org>.

⁶⁵ Basta mencionar el libro de LUIS, A.: *La geografía en el bachillerato, 1836-1970* (Barcelona, Universidad de Barcelona, 1985), una de las primeras investigaciones publicadas en España sobre historia del currículum, o algunos de sus trabajos recientes sobre la historia de la didáctica de las ciencias sociales, o las numerosas aportaciones de Rafael Valls sobre la enseñanza de la historia. Por lo demás, que éste es un campo de investigación relevante en Fedicaria lo muestra el que en su «web», al agrupar las publicaciones de sus componentes, haya dos epígrafes titulados «Conocimiento escolar, disciplinas escolares e historia de la educación» y «Formación del profesorado y configuración de los campos profesionales».

en que en su seno, y en especial dentro del proyecto Nebraska⁶⁶ y del grupo Asklepios⁶⁷, se han venido elaborando toda una serie de conceptos y categorías de análisis general sobre la historia de las disciplinas escolares que, con independencia del acuerdo o desacuerdo con las mismas, constituyen hoy en día el marco teórico y la aportación colectiva más coherente y estructurada sobre el particular que existe en España. Un marco, unas categorías y unos conceptos elaborados a partir de una amplia diversidad de influencias que van desde la sociología crítica de la educación y el currículum británica (en especial Bernstein), francesa (Bourdieu) o española (Lerena, Valera), hasta Nietzsche y Foucault pasando por la historia social del currículum (Goodson), la pedagogía crítica estadounidense (Popkewitz, Apple, Giroux) y personajes tan inclasificables como Benjamin⁶⁸.

Para los componentes del proyecto Nebraska (Raimundo Cuesta, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán y Marisa Vicente), y algunos otros fedecarianos, las disciplinas escolares son «construcciones sociohistóricas», es decir, «tradiciones inventadas históricamente», «creaciones sociales que se hacen y rehacen en la práctica cotidiana merced a la interacción entre profesores y alumnos»⁶⁹. El «código disciplinar» constituye la noción o concepto clave para el estudio de un campo disciplinar. Está integrado por un «conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito)» que «rigen el desenvolvimiento de las materias de enseñanza», «legitiman su función educativa» y «regulan el orden de la práctica de su enseñanza». Se trata de una «tradición social configurada históricamente, que alberga especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de la enseñanza y los arquetipos de la práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran valiosos y legítimos», es

⁶⁶ Sobre el proyecto Nebraska, gestado en el año 2001, véase CUESTA, R.; MAINER, J.; MATEOS, J.; MERCHÁN, J. y VICENTE, M.: «¿Por qué y para qué el proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo», en ROMERO, J. y LUIS, A. (eds.): *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»*. Actas del XI Encuentro de Fedecaria, en prensa.

⁶⁷ Del grupo Asklepios, con sede en Santander, destacan, entre otros, los trabajos de Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Morante en torno a la didáctica de las ciencias sociales y la sociogénesis de la geografía, la historia y los estudios sociales en España y en los países anglosajones. Dada la imposibilidad de referirme, en este texto, a todas sus publicaciones sobre el tema, remito a dos libros en prensa: LUIS, A. y ROMERO, J.: *Escuela para todos, conocimiento académico y currículum: innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar geográfico en España (I, 1850-1953)*, Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2007, y ROMERO, J. y LUIS, A.: *La enseñanza de lo social en la escolaridad obligatoria. Historia de una pugna entre los enfoques disciplinares e integrados en perspectiva internacional*, Madrid, Biblioteca Nueva, en prensa.

⁶⁸ Para la comprensión de las influencias intelectuales en las que se sustentan los escritos, conceptos y categorías analíticas que seguidamente se exponen, en relación sobre todo con la obra de Raimundo Cuesta pero también con la del resto de los miembros del proyecto Nebraska, recomiendo la lectura de CUESTA, R.: «La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas?», *Indaga. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, 4 (2006), pp. 53-94. En el caso del grupo Asklepios, una aproximación a su enfoque puede verse en ROMERO, J. y LUIS, A.: «La Historia del Currículum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la Historia de la Educación y una Didáctica Crítica de las Ciencias Sociales», en *Etnohistoria de la escuela, op. cit.*, pp. 1009-1020.

⁶⁹ CUESTA, R.: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997, pp. 17-19, y «La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas», en FORCADELL, C. y PEIRÓ, I.: *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía, op. cit.*, pp. 221-254 (cita en p. 225).

decir, integrada por «discursos, contenidos de enseñanza y prácticas»⁷⁰. Así mismo, las disciplinas escolares «participan de la doble naturaleza (poder/saber) que Foucault atribuye a los “regímenes de verdad” convertidos en discursos científicos reglamentados». Son, en este sentido, «saberes-poderes», o sea, campos de conocimiento cuyos cuerpos visibles no están constituidos por el discurso teórico o científico sino por la práctica cotidiana y reglamentada⁷¹. Por ello, su análisis sociohistórico permite, si se efectúa con una actitud de «vigilancia epistemológica», de «sospecha» y «escucha», «intervenir críticamente en los procesos de producción de conocimientos que acontecen en los procesos de aprendizaje escolar» impugnando sus códigos pedagógicos y profesionales. De ahí, se concluye, que dicho análisis deba formar parte de los «programas de formación inicial y permanente del profesorado» y de que sea la base para «explorar las posibilidades reales de ocasionar mudanzas sustantivas e innovaciones auténticamente relevantes en el proceso de transmisión y construcción de conocimientos» que competen al profesional de la docencia⁷².

Junto a la noción de código disciplinar, otros dos conceptos básicos para el análisis de las disciplinas escolares, tomados de Bourdieu, son los de «campo profesional» y «habitus». El primero conduce al estudio de las comunidades disciplinares y profesionales de docentes, a su organización en cuerpos normalizados y jerarquizados en distintas categorías y tareas y a la formación de «colegios invisibles» o subculturas. El segundo, «a los procesos de interiorización —a menudo inconscientes—, por quienes integran un campo disciplinar», de las tradiciones y rutinas socialmente constituidas como algo «natural» e incuestionable⁷³, es decir, de lo que en la historiografía francesa —y parte de la española— se ha denominado la cultura escolar y, en la estadounidense, la gramática de la escolarización o de la escuela.

Por último, el énfasis puesto en las prácticas, en la realidad de lo que acontece en el aula, conlleva la distinción, y comparación, entre la disciplina «regulada», la «soñada» —para Rafael Valls, la «pretendida»—⁷⁴ y la «enseñada»⁷⁵ —el marco legal, las propuestas y la realidad—, así como el manejo de fuentes diversas para

⁷⁰ CUESTA, R.: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, op. cit., pp. 20-21, y «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 17 (2003), pp. 3-23 (citas en pp. 6-7).

⁷¹ CUESTA, R.: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, op. cit., pp. 17-18, y «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación», op. cit., p. 7.

⁷² CUESTA, R.: «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación», op. cit., pp. 7-8. En igual sentido, sobre la necesidad de introducir la historia de las disciplinas escolares y de los códigos escolares y profesionales en la formación del profesorado, así como el análisis sociogenético del oficio de docente, del currículum y de la institución escolar, se han pronunciado recientemente otros fedecarianos (ROMERO MORANTE, J.; LUIS GÓMEZ, A.; GARCÍA PÉREZ, F. F. y ROZADA MARTÍNEZ, J. M.^a: «La formación del profesorado y la construcción social de la docencia», *Con-Ciencia Social*, 10 [2006], pp. 15-67).

⁷³ CUESTA, R.: «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación», op. cit., pp. 9-11.

⁷⁴ VALLS, R.: «La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar», op. cit., p. 207.

⁷⁵ CUESTA, R.: *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal, 1998, donde se dedica un capítulo independiente a cada una de ellas.

el estudio de cada una de ellas. Una distinción aplicable asimismo a otros aspectos de la cultura y organización escolar, obviado, sin embargo, en más de una publicación sobre este tipo de cuestiones⁷⁶.

A partir de estos conceptos y categorías analíticas, junto con la de modos de educación —de clara influencia lereniana—, los miembros del proyecto Nebraska se plantearon estudiar la «forma escolar dominante de ayer y de hoy», la escuela de las sociedades capitalistas, analizando la «sociogénesis de tres de sus componentes más sustanciales y expresivos»: «el conocimiento que allí se produce (las disciplinas escolares), las prácticas pedagógicas que allí se ejecutan (las pedagogías duras y blandas) y los sujetos profesionales que poseen, viven y hablan de ese conocimiento y de esas prácticas (los docentes)»⁷⁷. Por lo que respecta al estudio de las disciplinas escolares, la publicación del libro de Javier Merchán, *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*, constituye un buen ejemplo de cómo, combinando antropología, sociología e historia, es posible adentrarse en el estudio de las prácticas pedagógicas en tanto que prácticas sociales⁷⁸. Así mismo, las tesis, en curso de elaboración, de Julio Mateos sobre la genealogía del área de conocimiento del medio⁷⁹ y de Juan Mainer sobre la sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales (tradiciones discursivas y campo profesional)⁸⁰, junto con la investigación, también en curso de realización, de Marisa Vicente acerca de la sociogénesis del saber y prácticas psicopedagógicas, se enmarcan en un proyecto de trabajo colaborativo, a caballo entre la necesidad y el deseo⁸¹, que, conforme va desarrollándose, muestra la necesidad de prestar más atención a la figura de los mediadores entre la teoría y la práctica, entre el saber-poder teórico y el saber-poder práctico.

Un intento, semielaborado, de construir una historia de las disciplinas escolares

Afirmar que desde el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, en colaboración con algunos de los departamentos de didácticas especiales de dicha universidad, se viene trabajando desde hace algunos años en el ámbito de la historia de las disciplinas escolares puede parecer presuntuoso si quien lo afirma, como es el caso, forma parte del mismo. Negar, sin

⁷⁶ La distinción entre la teoría o propuestas, lo legislado y la realidad constituye el esquema de trabajo que utilizamos para el análisis histórico del tiempo escolar en VIÑAO, A.: *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*, Barcelona, Ariel, 1998.

⁷⁷ CUESTA, R.; MAINER, J.; MATEOS, J.; MERCHÁN, J. y VICENTE, M.: «¿Por qué y para qué el proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo», *op. cit.* (en prensa).

⁷⁸ MERCHÁN, J.: *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2005.

⁷⁹ MATEOS, J.: «Genealogía del código pedagógico del entorno», en MAINER, J. (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*, Sevilla, Díada Editorial, 2001, pp. 151-158.

⁸⁰ MATEOS, J. y MAINER, J.: «Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la didáctica de las ciencias sociales», *Revista de Educación*, número extraordinario sobre «Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1936). En el centenario de la JAE», 2007 (en prensa).

⁸¹ CUESTA, R.; MAINER, J.; MATEOS, J.; MERCHÁN, J. y VICENTE, M.: «Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo», *Con-Ciencia Social*, 9 (2005), pp. 17-54.

embargo, que los frutos de dicha investigación, aun, con todas sus debilidades metodológicas y de elaboración, poseen una cierta coherencia y una orientación más o menos definida, sería injusto⁸².

El hecho es que, contra lo usual, en dicha línea de investigación se llega a las disciplinas escolares desde el análisis del proceso de profesionalización docente y, más en concreto, del origen de los cuerpos de profesores estatales en España. La investigación, en efecto, comenzó a principios de los años 90 en el marco de una convocatoria efectuada por Dominique Julia desde el Instituto Universitario Europeo de Florencia para que investigadores de diversos países participaran en un coloquio sobre «Selección escolar y sociedad en Europa entre los siglos XVII y XIX» que tendría lugar en dicho Instituto en febrero de 1992. Nuestra aportación versaba sobre el origen de los cuerpos de profesores estatales en España a partir de los procedimientos de selección por oposición, concurso de méritos o mera designación real, de los profesores de los Reales Estudios de San Isidro de Madrid desde su creación en 1770 hasta 1808. Lo que comenzó siendo un estudio de los procedimientos de selección de los profesores de las 15 disciplinas impartidas en los Reales Estudios, a través del análisis de 40 expedientes de otras tantas oposiciones y de algún que otro nombramiento real por concurso de méritos o simple designación⁸³, terminó convirtiéndose en un estudio sobre el proceso de profesionalización disciplinar y configuración, como tales, de cuatro de dichas disciplinas: el Derecho Natural y de Gentes, la Física Experimental, las Matemáticas y la Historia Literaria, cuya enseñanza iba anexa al puesto de Bibliotecario⁸⁴. Es decir, condujo a advertir, primero, el nexo o relación que existía entre la configuración de un campo disciplinar y la profesionalización de quienes lo integraban como docentes. Y después, entre otras cosas, a percatarse de la existencia de diversas concepciones o tradiciones disciplinares (por ejemplo, en las matemáticas, entre quienes se habían formado en las Facultades de Artes y quienes las habían aprendido en el ejército o la marina; es decir, entre los filósofos y los militares; en la física, entre los candidatos de formación filosófica y médica; y en el derecho natural, entre los abogados y los clérigos), de diferentes estatus disciplinares (no era igual ser profesor de Latinidad que de Retórica y Elocuencia, por ejemplo), de nuevas materias débilmente asentadas (el Derecho Natural y de Gentes) o de distintos contenidos, incluso de contenidos contrapuestos, bajo una misma denominación disciplinar (por ejemplo, de nuevo, en el Derecho Natural y de Gentes).

El siguiente paso, una vez advertida dicha relación, fue intentar trasladarla a otros ámbitos disciplinares y momentos y elaborar un esquema muy simple para la investigación de los mismos. Dicho esquema, en síntesis, cubría aquellos aspectos mínimos que se entendía que debía abarcar el estudio de una disciplina determinada:

⁸² En este epígrafe se dejan a un lado los trabajos realizados en dicho Departamento en relación con la historia de la enseñanza de saberes elementales tales como la lectura o la escritura o, asimismo, de la doctrina cristiana, todos ellos también propios del ámbito de la historia de las disciplinas escolares.

⁸³ VIÑAO, A.: «Les origines du corps professoral en Espagne: les Reales Estudios de San Isidro, 1770-1808», *Paedagogica Historica*, XXX (1994), pp. 119-174.

⁸⁴ VIÑAO, A.: «Disciplinas académicas y profesionalización docente: los Reales Estudios de San Isidro (1770-1808)», en GUEREÑA, J.-L. y FELL, E.-M.^a (eds.): *L'université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Âge à nos jours. II. Enjeux, contenus, images*, Tours, Publications de l'Université de Tours, CIREMIA, 1998, pp. 303-323, y «Por un análisis socio-cultural de la elite intelectual y académica: los profesores y bibliotecarios de los Reales Estudios de San Isidro (1770-1808)», *Bulletin Hispanique*, 97-1 (1995), pp. 299-315.

- A) Su lugar, presencia, denominaciones⁸⁵ y peso en los planes de estudio.
- B) Sus objetivos explícitos e implícitos y los discursos que la legitiman como tal disciplina escolar.
- C) Sus contenidos prescritos: planes de estudio, libros de texto, programas, programaciones.
- D) Los profesores de la disciplina:
 - a) Formación, titulaciones.
 - b) Selección: requisitos, concursos y oposiciones (memorias, criterios, valoraciones).
 - c) Carrera docente.
 - d) Asociacionismo: formación de comunidades disciplinares.
 - e) Publicaciones y otros méritos.
 - f) Presencia social e institucional.
- E) Un acercamiento, hasta donde fuera posible, a las prácticas escolares y la realidad en el aula a través de memorias, informes, exámenes, diarios y cuadernos de clase, ego-documentos, etc.

Del dicho al hecho hay un trecho y en este caso más que un trecho un abismo. Una cosa era el programa o esquema ideal a seguir y otra acomodarlo a las circunstancias (intereses concretos, trabajos ya realizados, documentación existente, tiempo disponible, etc.) de quienes, desde el campo de las didácticas especiales o de la docencia en una disciplina específica, iban a realizar tesis doctorales en el ámbito de la historia de las disciplinas. Desde la primera de ellas, presentada en 1992, sobre la enseñanza de la geografía en la escuela pública en España (1900-1936) realizada por Catalina Albacete, hasta la última leída por el momento, en el año 2005, sobre la metodología de la aritmética en los comienzos de las Escuelas Normales (1838-1868) y sus antecedentes, llevada a cabo por M.^a Dolores Carrillo Gallego, se han defendido otras tres tesis doctorales sobre la renovación de las orientaciones para la enseñanza de las ciencias en la educación primaria en España (1882-1936) por José M. Bernal Martínez en 1999, la formación histórica de los maestros en la España del siglo XX por Consuelo Delgado Cortada en 1999, y la enseñanza de la física y la química en la educación secundaria del primer tercio del siglo XX en España por José D. López Martínez en 1999⁸⁶, estando pendiente de ser presentada la tesis de José Bermúdez Abellán sobre la enseñanza del dibujo en la enseñanza secundaria desde 1836 a 1936 y, en curso de realización, otras dos tesis sobre la evolución de los contenidos de la geometría en la educación secundaria en

⁸⁵ Sobre esta cuestión, en el marco del proyecto MANES y para las enseñanzas primaria y secundaria, elaboramos una relación de las mismas en VIÑAO, A.: «La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones», en TIANA, A. (ed.): *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias ideológicas*, op. cit., pp. 451-469.

⁸⁶ Algunas de las tesis doctorales han sido publicadas en todo o en parte (BERNAL MARTÍNEZ, J. M.: *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001; CARRILLO GALLEGO, M.^a D.: *La metodología de la aritmética en los comienzos de las Escuelas Normales (1838-1868) y sus antecedentes*, Murcia, Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Sociales, 2005). Así mismo, tanto en estos dos casos como en el resto de los mencionados, las tesis doctorales han sido origen de artículos, comunicaciones en congresos o investigaciones posteriores sobre la historia del mismo ámbito disciplinar sobre el que versaba la tesis.

la España del siglo XX, a cargo de José M. Hernández Gil, y la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria entre 1868 y 1936, por Encarnación Sánchez Jiménez. Un balance cuantitativamente importante pero falto, por el momento, de cierta homogeneidad, en relación con el proyecto inicial, así como de trabajos de síntesis y análisis comparativos.

Algunas consideraciones generales sobre la historia de las disciplinas escolares

La historia de las disciplinas escolares plantea, desde el principio, una cuestión conceptual. Cuando Goodson, en ocasiones, distingue entre asignaturas o materias y disciplinas para indicar cómo la conversión de las primeras en las segundas constituye el rasgo fundamental del proceso de academización, formalización y abstracción que, junto con la formación de comunidades disciplinares, caracteriza la formación de las disciplinas escolares, está indicando la posibilidad de que existan asignaturas o materias a las que todavía no puede aplicárseles la expresión disciplina escolar. Cuando, asimismo, en el seno de la historiografía francesa se entremezcla el estudio de los saberes, los saberes elementales (lectura, escritura, cálculo), las disciplinas o materias y los ejercicios o actividades (dictado, composición, resolución de problemas, recitación, canto, lecciones de cosas, caligrafía, etc.) en el contexto de una concepción amplia de la expresión «disciplinas escolares», es obligado admitir que tras las distinciones conceptuales se ocultan diferentes respuestas a las preguntas que Chervel ya se hacía a finales de la década de los 80:

La naturaleza «disciplinaria» de los diferentes contenidos plantea, pues, un problema importante: ¿existen nexos comunes entre las diferentes disciplinas? ¿Implica la noción de disciplina una estructura propia, una economía interna que la distinguiría de las demás entidades culturales? ¿Existe acaso un modelo ideal de disciplina hacia el cual tenderían todas las disciplinas en vías de constitución? ¿Existen disciplinas más «logradas» que otras? Y, con otras palabras, ¿existen materias que admiten mejor que otras el proceso de «disciplinización»?⁸⁷.

Quizás una parte del problema estriba en que las categorías y modos de análisis de las disciplinas, en un sentido amplio, no pueden ser necesariamente las mismas cuando el objeto de estudio sean los saberes elementales de la enseñanza primaria que cuando lo sea el proceso de configuración y segmentación disciplinar de las enseñanzas secundaria o universitaria. Incluso, habría que distinguir entre estos dos últimos casos⁸⁸. Quizás, también, el problema reside en que al hablar de procesos, es decir, de un origen y una serie de cambios hasta llegar a un punto determinado, hay que establecer cuándo, en un caso concreto, podemos hablar de disciplina y cuándo tenemos que hablar de asignatura, materia, actividad, ejercicio, o por utilizar un término más general, cuyo uso sugiero, de protodisciplina. ¿Qué es una disciplina? ¿Cuándo sabemos que nos hallamos ante una disciplina y no

⁸⁷ CHERVEL, A.: «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», *op. cit.*, p. 86.

⁸⁸ Por poner un solo ejemplo, algunas de las categorías de análisis del mundo académico de Bourdieu serían más adecuadas para el ámbito universitario que para el de la enseñanza secundaria.

ante una actividad o ejercicio? ¿Es el canto una disciplina, tal y como figuraba en el plan de estudios de la enseñanza primaria de 1901, o es sólo una actividad o ejercicio de la música que sí sería hoy, desde nuestra perspectiva, la disciplina? El dictado es una actividad o ejercicio, pero ¿y la ortografía? ¿Podemos considerarla una disciplina? Esta dificultad es la que ha hecho que, en algún caso, se haya propuesto la suspensión temporal del uso del término «disciplina» para trabajar con los de «temas» y «actividades», ya que ello facilitaría responder a la cuestión de qué temas o actividades son compartidas entre varias disciplinas o desempeñan un papel clave en la organización de las mismas⁸⁹. Aún así, sigue siendo válido referirse a los tres escollos que, en palabras de Dominique Julia, debe salvar la historia de las disciplinas:

1. «Establecer genealogías engañosas tratando a toda costa de encontrar los “orígenes” de una disciplina en tal o cual segmento antecedente»⁹⁰. Así, indica, que los orígenes de la historia como disciplina, contra lo que suele afirmarse, no se hallan en la *Ratio Studiorum* jesuita, en la que dicha enseñanza tenía una doble finalidad retórica y moral, sino en la enseñanza de dicha materia en los colegios de nobles en el siglo XVIII.
2. «Pensar que una disciplina no se enseña porque no aparezca en los textos de programación o porque no existen cátedras oficialmente creadas bajo ese nombre»⁹¹, como, por ejemplo, sucedía con las matemáticas en los colegios de jesuitas en el siglo XVI o el francés o la lengua francesa en la enseñanza primaria del siglo XIX en Francia.
3. «Imaginar un funcionamiento idéntico en el tiempo de las disciplinas escolares, cuando éstas se designan bajo el mismo rótulo»⁹². Por ejemplo, diría yo con referencia a España, entre la Historia Natural del plan de bachillerato de 1849 y la disciplina del mismo nombre del plan de bachillerato de 1932, o, por ubicarnos en el mismo espacio temporal, entre la Filosofía del Derecho o el Derecho Penal impartidos en dos universidades diferentes de modo coetáneo o, incluso, por dos profesores diferentes en una misma facultad universitaria⁹³.

Por supuesto que a esta relación de escollos o peligros podríamos añadir otros:

1. Pensar que diferentes denominaciones implican necesariamente amplias diferencias de contenido.

⁸⁹ REID, W. A.: «Curricular topics as institutional categories: Implications for the theory and research in the history and sociology of school subjects», en GOODSON, I. F. y BALL, S. J. (eds.): *Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies*, op. cit., pp. 67-75 (referencia en pp. 69-70).

⁹⁰ JULIA, D.: «La construcción de las disciplinas escolares en Europa», op. cit., p. 52.

⁹¹ *Ibidem*, p. 55.

⁹² *Ibidem*, p. 59.

⁹³ En VIÑAO, A.: «Del Derecho Natural y de Gentes a la Ciencia Política: Manuel Joaquín de Condado y la cátedra de Derecho Natural y de Gentes de los Reales Estudios de San Isidro (1770-1794)», en *Estudios de Derecho Constitucional y Ciencia Política. Homenaje al profesor Rodrigo Fernández de Carvajal*, Murcia, Universidad de Murcia, 1997, t. II, pp. 1187-1206, mostré cómo la misma disciplina, el Derecho Natural y de Gentes, en el mismo establecimiento docente donde había sido creada, los Reales Estudios de San Isidro, podía albergar contenidos y enseñanzas diametralmente opuestas e incluso, en algún caso, totalmente críticas y negativas en relación con su misma existencia.

2. Partir del supuesto de que los discursos que legitiman las disciplinas son válidos en todo el campo disciplinar y sirven o son utilizados con independencia del nivel educativo, tipo de enseñanza o clase de alumnos⁹⁴.
3. No advertir que las finalidades u objetivos asignados a las diferentes disciplinas son «construcciones complejas en las que se entremezclan estratos sucesivos que se han superpuesto a partir de elementos contradictorios»⁹⁵, así como que dichos objetivos cumplen una función legitimadora no importando tanto su cumplimiento efectivo cuanto su potencial o capacidad persuasiva.
4. Suponer que las disciplinas escolares son compartimentos cerrados y autónomos olvidando los préstamos e influencias entre ellas, los contenidos, actividades y finalidades compartidas y las modalidades de circulación y transmisión interdisciplinar y entre las disciplinas y los saberes externos a ellas. Ello obliga a insertar su historia en el contexto, más amplio, de la historia de la circulación y transmisión de los saberes⁹⁶.
5. Creer que porque se está estudiando la historia de una disciplina escolar concreta se está haciendo historia de las disciplinas escolares cuando esta última exige trabajar con un aparato conceptual, unas categorías analíticas y un marco teórico amplio que proporcione una explicación plausible del proceso de disciplinarización y que sea aplicable a diferentes campos disciplinares.

Como ya escribí en otro trabajo anterior, cuyos párrafos transcribo y amplío⁹⁷, esta labor de transmutación didáctica que implica la escolarización y academización de un saber, en general originado fuera del ámbito escolar —aunque no siempre: también hay saberes estrictamente escolares por su origen—, que debe ser «transformado en objeto de enseñanza»⁹⁸, es decir, sistematizado y secuenciado por escrito en un programa y, a ser posible, en un manual o libro de texto, constituye el acta fundacional de una disciplina. Es en este sentido en el que las disciplinas escolares pueden concebirse como una «alquimia», un «tránsito» desde los espacios sociales de un determinado conocimiento o saber al «espacio social de la escuela». Un «tránsito» que, al convertir dicho conocimiento en «una cuestión de aprendizaje escolar», implica «un cambio en el ordenamiento mental» del mismo a fin de adaptarse «a las exigencias del horario escolar, a las concepciones sobre la infancia, y a las convenciones y rutinas de la enseñanza que imponen tal conocimiento en el currículum escolar»⁹⁹.

⁹⁴ BARNES, D. y D.: «Preparing to write in further education», en HAMMERSLEY, M. y HARGREAVES, A. (eds.): *Curriculum practice. Some Sociological Case Studies*, p. 32.

⁹⁵ JULIA, D.: «La construcción de las disciplinas escolares en Europa», *op. cit.*, p. 60.

⁹⁶ GRANDIÈRE, M.: «L'histoire des disciplines: présentation», *Paedagogica Historica*, 40-3 (2004), pp. 239-243 (referencia en pp. 242-243), y BELHOSTE, B.: «Culture scolaire et histoire des disciplines», *op. cit.*, pp. 215-216.

⁹⁷ VIÑAO, A.: «El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes», en ESCOLANO BENITO, A. (ed.): *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2006, pp. 109-140.

⁹⁸ JULIA, D.: «La construcción de las disciplinas escolares en Europa», *op. cit.*, p. 47.

⁹⁹ POPKEWITZ, T. S.: «Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas», *Revista de Educación*, 305 (1994), pp. 103-137 (cita en p. 127).

Para el estudio de las disciplinas escolares sugiero su consideración como organismos vivos. Las disciplinas no son, en efecto, entidades abstractas con una esencia universal y estática. Nacen y se desarrollan, evolucionan, se transforman, desaparecen, se engullen unas a otras, se atraen y se repelen, se desgajan y se unen, compiten entre sí, se relacionan e intercambian información (o la toman prestada de otras), etc. Poseen una denominación o nombre que las identifica frente a las demás, aunque en ocasiones, como se ha advertido, denominaciones diferentes muestren contenidos bastante similares y, viceversa, denominaciones semejantes ofrezcan contenidos no siempre idénticos. Dichas denominaciones constituyen, además, su carta de presentación social y académica.

Al mismo tiempo, las disciplinas escolares pueden también ser vistas como campos de poder social y académico, de un poder a disputar. De espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias. Desde esta perspectiva, las disciplinas son:

1. Fuente de poder social y académico: campos jerarquizados entre los que se desarrollan situaciones de dominio y hegemonía, de dependencia y sujeción.
2. Apropiaciones, por grupos de profesores determinados, de espacios sociales y académicos: cotos exclusivos configurados como tales a consecuencia de su apropiación por unos profesores determinados, acreditados como tales profesores de dicha disciplina por su formación —títulos, currículum— y su selección o modo de acceso, dos aspectos en general controlados por quienes ya están habilitados para «cazar» en el coto.
3. Fuente de exclusión social y académica: espacios acotados, como acaba de decirse, con un carácter más o menos excluyente o cerrado respecto de aficionados o interesados en el mismo y de los profesores de otras disciplinas.
4. Instrumento de acreditaciones de saberes profesionales: armas que, por su inclusión o exclusión en un plan de estudios determinado, en especial en el mundo universitario, pueden ser utilizadas por los poseedores de una titulación profesional para apropiarse de unos ámbitos o tareas profesionales concretas, o bien para excluir de dichos ámbitos y tareas a otros titulados.

El segundo de los aspectos considerados —las disciplinas como producto o resultado del acotamiento de un campo académico, con una denominación específica, por un grupo determinado de profesores— guarda una estrecha relación con el proceso de profesionalización docente. Se es profesor, pero no en general, sino profesor de una disciplina determinada: de matemáticas o de inglés, por ejemplo, en la educación secundaria, y de anatomía patológica, análisis matemático o derecho mercantil en la enseñanza universitaria. La disciplina es el elemento clave de la profesionalización del docente, el que define el contenido y el espacio académico de su profesionalización. De ahí que no puedan estudiarse por separado, como si fueran dos campos sin relación alguna, la historia de las disciplinas escolares y la del proceso de profesionalización de los docentes. Es decir, la historia de su formación y titulaciones, de su selección, de las materias que enseñan, de los temas sobre los que trabajan o investigan y del control que ejercen tanto sobre la formación y selección de los futuros profesores de su campo disciplinar

—u otros campos— como sobre el trabajo profesional de quienes ya pertenecen al mismo (qué y cómo enseñan, qué y cómo investigan, con quién y cómo se relacionan profesionalmente en su campo disciplinar o fuera del mismo). En definitiva, las «subculturas de las asignaturas» muestran, una vez configuradas, una «variedad de tradiciones». Unas «tradiciones» que «inician al profesor [novato] en visiones muy diferentes sobre las jerarquías» existentes entre ellas, sus contenidos, el «papel del profesor» y su «orientación pedagógica»¹⁰⁰. Constituyen, en suma, un elemento fundamental en la formación del profesor en el ejercicio de la docencia, en su integración en la comunidad disciplinar que le corresponde, y en su concepción y modo de mirar y considerar el sistema educativo del que forma parte, la enseñanza en su conjunto y el mundo académico y escolar. Un mundo que los profesores ven desde y a través de su campo disciplinar. De ahí que las materias o áreas curriculares sean el nexo y el nervio que une la profesionalización del docente, la cultura escolar académica y los sistemas educativos en los que las disciplinas, con sus correspondientes códigos, se jerarquizan y anidan.

El elemento clave, que configura, organiza y ordena una disciplina, es el código disciplinar. La idea de código sugiere la existencia de reglas o pautas, así como la de su imposición con carácter general. Pero también las de estabilidad, consolidación o sedimentación y coherencia interna. En todo caso se trata de un código cuyos componentes se transmiten de una generación a otra, dentro de la comunidad de «propietarios» del espacio académico acotado, gracias a los ya reseñados mecanismos de control de la formación, de la selección y del trabajo o tarea profesional.

¿Cuáles son dichos componentes? Básicamente tres: un cuerpo de contenidos (saberes, conocimientos, destrezas, técnicas, habilidades), un discurso o argumentos sobre el valor formativo y la utilidad de los mismos, y unas prácticas profesionales.

En palabras de André Chervel,

Todas o prácticamente todas las disciplinas se presentan en este sentido como cuerpos de conocimientos, provistos de una lógica interna, articulados en torno de algunos temas específicos, organizados en planes sucesivos claramente diferenciados y que conducen a algunas ideas sencillas y precisas o, en cualquier caso, encargadas de ayudar en la búsqueda de la solución de los problemas de mayor complejidad¹⁰¹.

Se trata, pues, de un cuerpo de contenidos concretos dispuestos con un orden, un método y una extensión determinada en forma de temas, cuestiones, unidades didácticas u otras agrupaciones semejantes. Un cuerpo definido, con mayor o menor detalle, en los planes de estudio públicos o privados, en cuestionarios u orientaciones de índole oficial o particular, en los temarios de las oposiciones o pruebas para acceder a la docencia, en los programas establecidos por cada profesor para la enseñanza de su materia o disciplina, en los cuadernos escolares y exámenes, en las notas o apuntes de clase y, cómo no, en los libros de texto utilizados en dicha enseñanza.

¹⁰⁰ GOODSON, I. F.: *El cambio en el currículum*, op. cit., p. 141.

¹⁰¹ CHERVEL, A.: «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», op. cit., p. 89.

Pero el código disciplinar no consta sólo de contenidos. Tanto o más importante es el discurso elaborado por los componentes del campo disciplinar —un discurso que nace con la misma disciplina y que se construye frente a otros similares— sobre el valor formativo y la utilidad académica, profesional o social de dichos contenidos. Al fin y al cabo la importancia de la disciplina en cuestión y su lugar en la jerarquía de las disciplinas —es decir, su peso en los planes de estudio (número de horas que se le destinan e incluso en las que se enseña) y la consideración académica de quienes la imparten— dependen de que dicho discurso, en pugna con otros, sea aceptado o no —y en qué medida— en el mundo académico y en los centros de decisión sobre el currículum prescrito. Puede tratarse, como es obvio, de discursos muy diferentes, en ocasiones combinados. Desde discursos relativos, por ejemplo, a la adecuación de tales contenidos a las demandas del sector productivo hasta su papel, siempre fundamental e insustituible, como gimnasia intelectual, como conocimiento instrumental o para la formación del carácter. En todo caso, dichos discursos, expresados en solemnes actos académicos, en los medios de comunicación, en las introducciones, prólogos o advertencias previas que a veces figuran en los libros de texto, en la vida cotidiana de las instituciones educativas o en las conversaciones diarias que tienen lugar en el mundo escolar, conforman tanto los contenidos disciplinares como las prácticas y el modo en que son enseñados.

Este tercer ámbito, el de las prácticas, engloba dos aspectos asimismo relacionados: el de las prácticas docentes en el aula, o sea, el modo de transmitir, enseñar y aprender los contenidos de la disciplina —entre ellos el recurso o no a los libros de texto y el uso que los profesores y alumnos hacen de los mismos— y de manejar la clase —«esa tensión de un cuerpo a cuerpo con el grupo»¹⁰², y el de las prácticas académicas frente a otros campos disciplinares: la presentación social y académica de la disciplina propia y el modo de referirse a las restantes o de comportarse con los que a ellas se dedican.

En último término, el código disciplinar remite siempre a unas prácticas —y viceversa—. Se apoya en un «saber empírico», en parte autosuficiente, que, como tal saber empírico-artesanal, originado en la experiencia intransferible del aula, se autoafirma rechazando las injerencias de la «pedagogía teórica». En esta separación tajante —más bien oposición— entre la pedagogía como arte y como ciencia, la «sacralización de la experiencia» lleva al profesor a ignorar, «de forma alienante», cómo dicho código «se apodera» del profesor y lo «constituye» y «conforma» en «férreos moldes»¹⁰³. Es así como, en acertada expresión de Raimundo Cuesta, los profesores se convierten en «guardianes de la tradición» y «esclavos de la rutina»¹⁰⁴, y la pedagogía pretendidamente científica en un reducto

¹⁰² CHERVEL, A.: «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», *op. cit.*, p. 81.

¹⁰³ MATEOS MONTERO, J.: «La formación crítica en el espacio fedicariano. El caso de Fedicaria-Salamanca», *op. cit.*, en MAINER, J. (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales*, *op. cit.*, pp. 61-80 (cita en p. 73).

¹⁰⁴ CUESTA, R.: «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para un tiempo de desolación», *op. cit.*, p. 9.

académico cuyas exigencias y desarrollos se producen al margen del arte de enseñar, considerado no científico, elaborado por sus artesanos. La historia de las disciplinas escolares, «su emergencia e introducción en los “cursus” escolares, su evolución a través de los reglamentos que las organizan, las prácticas y los ejercicios que le dan su identidad, los manuales que estructuran su enseñanza, [...] sigue siendo una vasta cantera abierta al trabajo de los historiadores»¹⁰⁵. Al mismo tiempo, puede ayudar a tender puentes entre ambas pedagogías, entre el mundo académico de la ciencia pedagógica y el mundo empírico de la enseñanza en el aula.

¹⁰⁵ GRANDIÈRE, M.: «L'histoire des disciplines: présentation», *op. cit.*, p. 241.