

# LA HISTORIA COMO PROFESIÓN DOCENTE Y COMO DISCIPLINA ESCOLAR EN ESPAÑA\*

RAIMUNDO CUESTA FERNÁNDEZ  
*Instituto de Bachillerato  
Fray Luis de León de Salamanca. Grupo Cronos*

## Introducción

LAS disciplinas escolares y las profesiones docentes poseen su propia historia, a través de la cual se han constituido como realidades sociales específicas. Una primera aproximación genealógica a ambas nos lleva a vincular los vocablos «disciplina» y «profesión» a un campo semántico de manifiestas connotaciones religiosas y militares. En efecto, por profesión se entiende hoy tanto una «ceremonia eclasiástica en que alguien profesa» como el «empleo, facultad u oficio que una persona tiene y ejercita con derecho a retribución». Del mismo modo, La Real Academia (1992) descompone la forma verbal de disciplina en tres acepciones: «instruir», «azotar» e «imponer». Sabemos también que la voz disciplina alude, entre otros significados, tanto a una «facultad o ciencia» como a un «instrumento» (habitualmente de cáñamo, dicen nuestros académicos) que sirve para azotar.

De otra parte, la historia de la educación es también la historia de los rituales de clara raigambre religiosa, que nos evoca, por ejemplo, el Reglamento de los Institutos de 1859: «los catedráticos de los Institutos usarán... toga, birrete, medalla y cordón (...) en las solemnidades académicas, guantes blancos, velos de encaje sobre fondo negro -sujetos por botones de plata- y las insignias de sus grados académicos» (Castro, 1944). Y también de rutinas disciplinarias de indudable

\* Este artículo fue presentado como ponencia en el II Simposio sobre HISTORIA, GEOGRAFÍA Y PROFESIÓN DOCENTE, organizado por la Asociación Española de Profesores de Historia y Geografía y celebrado en Salamanca los días 12 y 13 de marzo de 1993.

procedencia militar, como por ejemplo, el «arresto» de alumnos que aparece como práctica habitual en el citado texto reglamentario. Sería muy interesante rastrear la evolución de los usos del término «disciplina» a lo largo de nuestra historia educativa para confirmar cómo el espacio escolar se constituye paulatinamente, parafraseando a Foucault, en un lugar para «castigar y vigilar», donde se ejercitan un elenco de prácticas sociales profundamente enraizadas en las pautas eclesíásticas de las que beben y se alimentan las instituciones laicas de enseñanza (Lerena, 1983 y 1985). El universo conceptual que gira en torno la binomio «represión/liberación» (Lerena, 1983) aparece flotando en el mismo término «disciplina», pues éste sugiere tanto el conocimiento que se promete como el rigor y el castigo que implica su adquisición.

Aunque el campo de investigación insinuado más arriba resulte sumamente atractivo, no vamos a profundizar en él. Nos interesa, eso sí, exponer una breve reseña histórica sobre la evolución en España de una disciplina escolar -la Historia- y de los profesionales -los profesores- que mediante su cultivo y enseñanza han encontrado en ella una forma de remuneración. Conviene, no obstante, antes de nada, proceder a la especificación del marco metodológico y conceptual que inspira este trabajo.

Desde los años sesenta, y muy especialmente en los últimos tiempos, el estudio de las disciplinas escolares se ha convertido en uno de los campos más fecundos de la historiografía sobre temas educativos. En él confluyen las aportaciones de los sociólogos, que han insistido en las disciplinas escolares como universos ideológicos y como materializaciones del poder, y los historiadores del currículum que han destacado la dimensión genética de tales fenómenos (Goodson, 1991). Estos dos enfoques, hoy profundamente fusionados, han venido a dar carta de naturaleza a una nueva historia social del currículum, que tiene en la historia de las disciplinas escolares uno de sus territorios más prometedores.

Como ya hemos dejado dicho en otra parte (Cuesta, 1992), la historia de las disciplinas escolares no puede reducirse a la historia de los campos científicos de referencia, porque una de las características más destacables de las disciplinas escolares es su carácter idiosincrásico, su condición de «entidades *sui generis*» (Chervel, 1991, p. 86). Las materias que se enseñan o han enseñado en las escuelas y en los institutos desde el pasado siglo poseen su propia lógica de producción de sentido y sus propias reglas de transformación. Las disciplinas escolares consisten en construcciones históricas socialmente condicionadas y producidas dentro de instituciones específicas de socialización (Cuesta, 1992, p. 3). Son, en palabras de Goodson (1991, p. 16), «invenciones sociales», cuya realidad no es posible captar al margen de su historia y fuera del marco teórico que representa la «invención de la tradición» (Hobsbawm, 1991).

Estas «invenciones sociales» son el resultado de un conjunto amplio y complejo de mediaciones que actúan en el espacio escolar. La Historia que se ha enseñado en las escuelas e institutos desde que la disciplina se inventa como materia escolar, tiene mucho que ver con las funciones y las reglas que cumplen los establecimientos educativos como espacios de reproducción de la vida social. Ello quiere decir que la historia de la enseñanza de la Historia no sólo da cuenta del tipo de ideas y contendios históricos que los alumnos supuestamente tienen que aprender (lo que está en los programas), sino del abanico de condiciones (número y extracción social de los alumnos, rutinas pedagógicas y organizativas consolidadas, sis-

temas disciplinaios establecidos, composición social e ideológica de los profesores, relaciones con el mercado de trabajo, etc.). que determinan lo que realmente aprenden. Finalmente, lo que se enseña y se aprende- bien lo sabemos como profesores- es fruto de una suerte de «negociación» entre docentes y discentes, transacción invisible donde se materializan relaciones sociales ocultas a la mirada.

Para intentar hacer inteligible la complejidad de la evolución de la Historia como materia escolar, hemos recurrido a un instrumento conceptual que hemos dado en llamar, inspirados en las aportaciones de Lundgren (1992), *código disciplinar*. Por tal entendemos «una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores y suposiciones, cuyas funciones consisten en legitimar el valor educativo de la Historia y en regular los contenidos y la práctica de su enseñanza» (Cuesta, 1992). El *código disciplinar* de la Historia contiene, pues, las especulaciones discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente que se suceden en el tiempo. Discursos, contenidos y prácticas interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares.

Lo que hemos trabajado hasta ahora sobre la historia de la enseñanza de la Historia en España (Cuesta, 1988, 1991 y 1992) nos lleva a plantear como hipótesis plausible la idea de que el *código disciplinar* de la Historia se caracteriza por su durabilidad y persistencia. En efecto, desde su confirmación como materia escolar (ya hace 136 años con la Ley Moyano) hasta el presente, son muchas las pervivencias tanto en la esfera de las ideas como en la de la práctica.

Los profesionales de la docencia han sido y son uno de los principales agentes intervinientes en la construcción histórica del *código disciplinar*. La creación de la Historia como materia escolar genera grupos de afinidad profesional en torno al oficio de enseñar Historia. Este es un fenómeno extraordinariamente importante, aunque escasamente estudiado en nuestro país. Una primera aproximación al mismo, de la que vamos a dar cumplida razón en las páginas que siguen, nos permite apuntar que la *débil arquitectura profesional de los docentes de Historia* es una característica de larga duración a lo largo de los siglos XIX y XX. Sin duda esta constatación marca profundamente las distancias entre la historia que se hace y la que se enseña, entre los programas escolares y las prácticas escolares, entre las palabras y los hechos. En suma, la *débil profesionalización* ha contribuido decisivamente a la construcción de *código disciplinar*.

A fin de hacer una breve reseña interpretativa de cómo ha evolucionado la historia de la enseñanza de la Historia en España, vamos a tocar dos aspectos (que no son los únicos tratables). En primer lugar, abordaremos la génesis de los contenidos de los programas, lo que podríamos llamar los textos visibles del código disciplinar. En segundo término, evocaremos la historia de la profesionalización de los docentes de Historia. Con ello esperamos desentrañar algunas de las claves que han influido en la formación de la Historia como materia de enseñanza en España.

## La Historia en el currículum: los textos visibles

En el lapso de cien años comprendidos entre la Revolución burguesa iniciada en la tercera década del XIX, y la Guerra Civil, se sitúa el origen y consolidación de la Historia como disciplina escolar en España. Este periodo aparece acotado

por lo que Fontana ha llamado las «dos rupturas de la historiografía española» - el absolutismo fernandino y el franquismo- (Fontana, 1991). En el ámbito de las ciencias históricas, éste es también el momento en el que se asiste a un lento e insuficiente proceso de institucionalización y profesionalización ( Pasamar-Peiró, 1987; Peiró-Pasamar, 1991), dentro de los horizontes de lo que podríamos llamar la «tradición liberal», que queda, en opinión de Pasamar (1990 y 1991), «truncada» por la ruptura política y cultural que significa el franquismo.

Por lo que se refiere a la Historia como materia de enseñanza, su fijación irreversible en el currículum se remonta a su inclusión en 1836 (Plan del Duque de Rivas) dentro de la enseñanza secundaria. Desde esa fecha hasta 1857, ocasión en la que la Ley Moyano fija el patrón educativo de la burguesía española, la Historia, y especialmente la de España, aparece en todos los programas y cuestionarios de la educación secundaria.

Esta presencia se va a prolongar más allá de la misma vigencia de la Ley Moyano, cuya pervivencia como texto legal básico de ordenación del sistema educativo alcanza hasta la Ley General de Educación de 1970.

La etapa fundacional de la Historia como disciplina escolar, se encuentra indisolublemente unida a la construcción de un sistema nacional de educación, y constituye una pieza más de las reformas que facilitaron el desarrollo del capitalismo y el dominio social de la burguesía. En los años centrales del siglo XIX, especialmente desde el Plan Pidal de 1845, hasta la Ley Moyano de 1857, acontece la invención de la Historia como disciplina escolar. Es así como, en el contexto de un modelo educativo hegemonizado por la burguesía moderada, la educación histórica de niños y adolescentes queda regulada, en lo fundamental, desde 1857 hasta comienzos del siglo XX. La Ley Moyano dispone que los alumnos de primera enseñanza cursen una asignatura denominada *Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España*, y los de segunda enseñanza estudien otra con el nombre de *Elementos de Historia universal y de la particular de España*. Aunque desde 1845 fueron reiterados los cambios de programas en la enseñanza secundaria (nota muy propia de un nivel educativo con una controvertida identidad curricular), no obstante se puede decir que desde mediados de siglos queda fijada la pauta básica de la educación histórica del siglo XIX.

El modelo educativo liberal desarrolla tres rasgos fundamentales: *elitismo, nacionalismo y centralismo*. La segunda enseñanza (9/10 - 15/16 años) durante el siglo XIX fue un asunto perfectamente restringido a las clases dirigentes de la sociedad y no, como querían hacer los legisladores de entonces (Viñao, 1982), a los estratos mesocráticos. Las ridículas tasas de escolarización en el Bachillerato ( según Viñao- 1982- a mediados del siglo XIX sólo estaba escolarizada entre el 2 y el 4,5 % de la población potencialmente escolarizable ), la sola extensión de la obligatoriedad de los 6 a los 9 años (primera enseñanza elemental) y los contenidos de los programas escolares evocan un panorama clasista muy acentuado. De ahí que la enseñanza de la Historia no se presente, durante todo el siglo XIX, como una exigencia de universalidad, sino, como bien señala Gil de Zárate, uno de los prohombres de la reforma liberal, en razón de que «es vergonzoso que existan personas pertenecientes a las clases distinguidas de la sociedad que ignoren lo que ésta sociedad ha sido y cómo se ha formado» (García Puchol, 1990, p. 20). La educación histórica, pues, constituía un signo de «distinción».

La extensión restringida de la enseñanza de la Historia se hace patente en su ausencia de los programas de estudios de la educación primaria elemental. En efecto, habrá que esperar a principios del siglo XX para que la Historia aparezca en todos los niveles educativos. Hasta entonces, como bien se ha puesto de relieve Melcón (1989), el número de niños y adolescentes que recibió enseñanzas de Historia fue cuantitativamente casi insignificante.

Más, siendo cierto esto último, no se puede ignorar que en la educación elemental la asignatura *Nociones de Historia Sagrada* desempeñaba una función socializadora semejante a la que jugaba la Historia en niveles más altos. Muy probablemente las fabulosas historias de los personajes bíblicos se mezclaban con las disparatadas hazañas bélicas de los héroes nacionales, narradas por maestros con una sumaria formación histórica -siempre en los planes de estudio de las Normales existió alguna educación histórica (Melcón, 1992; Cárdenas, 1987)- y por una buena cantidad de intrusos pluriempleados (curas, secretarios de ayuntamiento, etc.) que legalmente estaban facultados para impartir docencia en escuelas elementales del ámbito rural. El examen de los libros de texto de Historia en el XIX, realizado escrupulosamente por García Puchol (1990), pone de manifiesto que a veces algunos manuales remontaban el origen de la historia humana a nuestros primeros padres Adán y Eva.

*El nacionalismo* es otra de las pautas que imprimen carácter al modelo educativo liberal. Aquí la historia escolar desempeña, sin duda, un papel importante. Lo que se ha llamado la «nacionalización del pasado» (Cirujano et al, 1985, p.73) es un elemento constituyente tanto de la historiografía como de la enseñanza de la Historia. El examen de los programas escolares y de los libros de texto de Historia del siglo XIX (García Puchol, 1990; Peiró, 1990), lo que podríamos llamar el currículum visible de Historia, muestra claramente esta función patriótica a través de la divulgación de estereotipos nacionalistas, algunos de los cuales se han prolongado durante mucho tiempo. Esta suerte de «ingeniería ideológica consciente» (Hobsbawm, 1991, p. 101) en virtud de la cual se crean las naciones al tiempo que se desarrollan las instituciones estatales, impregna el discurso de la historia escolar hasta elevarla a la categoría de «asignatura ciudadana» (Cirujano et al, 1985, p. 33), aunque durante mucho tiempo asignatura ciudadana sólo para quienes, por su condición burguesa, se beneficiaban de los derechos inherentes a la ciudadanía.

El tercer elemento es el *centralismo*. La expansión tentacular del estado burgués en el siglo XIX se hace de acuerdo con un modelo administrativo de raigambre francesa en el que las relaciones entre el centro y la periferia quedan sometidos a principios jerárquicos claramente definidos. En esta operación trascendental, la escuela se convierte en uno de los brazos más importantes del nuevo poder. A partir de este momento la enseñanza de la Historia queda sometida a un control estatal a través de la normativización de planes, programas y cuestionarios, y por medio de la supervisión y aprobación de los libros de textos utilizados en los establecimientos educativos. Eso por no hablar de los controles y la nueva organización funcional de los profesores, a los que aludiremos más adelante.

En resumen, durante el siglo XIX se crean algunas de las claves explícitas ( el currículum de los programas y libros de texto) que van a gobernar el código disciplinar de la Historia durante largo tiempo.

La herencia decimonónica se consolida en el primer tercio del siglo XX, aunque con algunas modificaciones. La Historia, como queda dicho, se asienta defi-

nitivamente cuando en 1900 se dispone su obligatoriedad en todos los niveles educativos, al tiempo que se produce una mayor profesionalización de su enseñanza. La creación de la Sección de Historia dentro de la Facultad de Filosofía y Letras en 1900, la fusión en 1914 de la titulación de maestro elemental y superior en una única categoría, la confirmación del estudio de la Historia en las escuelas normales de provincias y en la Escuela Superior de Magisterio, la fijación de un plan de estudios de Bachillerato (el plan de 1903 que dura hasta el plan Callejo de 1926, que, a su vez, será sustituido por el plan republicano de 1934), son algunos de los jalones que permiten comprender el curso de la consolidación de la Historia como disciplina escolar. Un proceso que no encontró especiales resistencias pero tampoco grandes entusiasmos. Por lo que sabemos sobre el Bachillerato, la Historia y la Geografía tuvieron una modesta pero indiscutible presencia en el currículum: entre 1836 y 1936 la media de horas semanales dedicadas a la Geografía ascendió al 5,5,% del total, y el porcentaje de la Historia alcanzó el 6,8% (Luis, 1985; Capel et al, 1984). Posteriormente, esta participación horaria sería algo más baja situándose ambas disciplinas en torno al 10% (Cuesta, 1992, pp. 17 y 18). Por otra parte, a lo largo del tiempo se va afianzando el emparentamiento curricular entre Geografía e Historia, aunque con una cierta subordinación de la primera con respecto a la segunda (Luis, 1985). Tal asociación llega hasta nuestros días.

Durante toda esta época es indiscutible la centralidad que, en el terreno de los discursos legitimadores de la enseñanza de la Historia, adquiere la socialización nacionalista. El Plan de Estudios de 1900 habla claramente:

«Esta signatura debe abarcar la Historia Universal y la de España como parte de ella, y al mismo tiempo la Geografía política y descriptiva, en el grado suficiente para hacerse cargo de los lugares, sucesos y transformaciones políticas del mundo. Dicho está que la médula de este estudio ha de constituir la de nuestra historia, contemplada como el desarrollo consecuente de la personalidad nacional española dentro de sí misma, y en su relación con otras naciones» (R. O. de 18 de Agosto de 1900, Castro, 1924).

Otra característica común a los programas y cuestionarios de estudio es su carácter enciclopédico y culturalista. Los contenidos del Bachillerato aparecen como un mero trasvase de los estudios universitarios. Existe, por ejemplo, un claro parecido entre los cuestionarios exigidos para obtener el grado de licenciado en la Sección de Historia (Gaceta, 1904) y los programas que rigen el Bachillerato hasta la Guerra Civil. Si tomamos como referencia los cuestionarios del Plan de Estudios del Bachillerato de 1934 (Gaceta, 1934), los de mayor intención modernizante y en los que participaron tres conocidos catedráticos de Instituto, Pedro Aguado Bleye, Leonardo Martín y José Ibáñez Martín (García Martín, 1988, p.95), comprobamos que se empezaba el primer curso con unas nociones básicas de cronología, tiempo histórico y lecturas de narraciones y biografías (donde aparecen, entre otras muchas, los inevitables Viriato, Numancia, el Cid, el 2 de mayo); a continuación, se estudiaba entreveradamente la historia universal y la de España, organizadas por edades históricas: Prehistoria y mundo antiguo en segundo, historia medieval en tercero, historia moderna en cuarto y contemporánea en quinto. Este tipo de diseño cronológico, con algunas variantes, es una constante de los programas y planes de estudio de la Historia. Por ejemplo, en los planes de 1903 y 1926 el eje cronológico no se partía en cursos, se estructuraba en asignaturas com-

pletas y distintas. En cada curso se estudiaba todo el *continuum* cronológico de la historia universal, de América o de España (Castro, 1924; Ministerio de Instrucción Pública, 1928).

El desenlace de la Guerra Civil abre una nueva etapa en todos los órdenes de la vida social. Pasamar (1991) ha estudiado minuciosamente lo que de cambio y continuidad hubo, en el plano historiográfico, durante el primer franquismo. Otras investigaciones han dado cuenta de los nuevos rumbos de la enseñanza de la Historia en esta misma época (Valls, 1983; Martínez-Risco, 1991).

Si comparamos los Cuestionarios de Historia del Plan de 1938, aparecidos en mayo de 1939 (Castro, 1944) con los de la República se puede apreciar que en primero y segundo se estudia historia de España; en tercero y cuarto, historia universal; en quinto, historia de España, y en sexto y séptimo, historia del Imperio español. Obsérvese que se vuelve a la separación de la historia de España y la universal, que se hace más presente la historia nacional y que aflora un nuevo dominio de conocimiento histórico que los autores denominan historia del Imperio español. La diferencia, naturalmente, se encuentra en el énfasis nacionalista y reaccionario que leyendo con detenimiento los cuestionarios llega a la categoría de auténtico disparate. La sobrecarga ideológica de los enunciados de los programas (ya en el título o epígrafes de cada lección queda claro qué personajes del pasado habrían suscrito los ideales de la «cruzada» de Franco) se acompaña de unas «instrucciones metodológicas para la enseñanza de la Historia» que terminaban con esta recomendación: «se harán las oportunas aplicaciones al glorioso Movimiento nacional y a la formación de la nueva España, defensora de la verdadera civilización, que es la Cristiandad» (Castro, 1944, p. 323).

La Historia escolar en estos años se confunde con un adoctrinamiento nacionalcatólico sin tapujos. Este componente ideológico actúa como un recubrimiento del código disciplinar ya creado en épocas anteriores. Si ahora se exageran hasta lo caricaturesco las dimensiones más arcaizantes e ideológicas del conocimiento y aprendizaje históricos, lo cierto es que durante una buena parte del franquismo no hubo cambios sustanciales en el papel que la Historia había venido representando dentro del currículum. Incluso desde los años cincuenta se aprecia un cierto aire modernizante que ya queda claro en el análisis de los cuestionarios de Historia en el Bachillerato de los años 1953 y 1957 (Ministerio de Educación Nacional, 1961), donde los enunciados se formulan mucho más asépticamente, permaneciendo, tanto en la enseñanza primaria como en la media, la convencional estructuración cronológica de la Historia de España y Universal asociada a la Geografía. Ello no es óbice para que la tensión entre arcaísmo y modernización en ocasiones se resuelva a favor de las más rancias esencias del nacionalcatolicismo, como ponen de manifiesto el siguiente párrafo de los Cuestionarios de Enseñanza Primaria de 1953:

«Otros países podrán mostrar, acaso, superiores ejecutorias en orden al progreso material, ya se trate de la constitución de emporios de Ciencia y Técnica, ya del poderío de la Economía y del Comercio, España, en cambio, puede ser maestra del mundo en orden a ese vivir desviviéndose que la hizo descubridora y misionera martillo de herejes, luz de Trento y espada de Roma» (Beltrán, 1991, p. 96).

No nos detendremos, por más conocidos, en los planes de estudio que se abren con la LGE de 1970. Sí dejaremos, no obstante, indicado que, como justamente se ha dicho (Beltrán, 1991), la «lógica curricular» que inspira los nuevos planes hunde sus raíces en los años sesenta, cuando el lenguaje sobre la didáctica de las disciplinas (al menos el lenguaje que usan los textos legales) empieza a impregnarse del paradigma eficientista que será moneda corriente en los años siguientes. La mutación del lenguaje junto al extraordinario cambio en las tasas de escolarización, son dos importantes componentes para hacer una lectura sintomática del currículum escrito que se va a poner en funcionamiento durante las dos últimas décadas de reformas. En ellas, desde la LGE hasta hoy, la Historia sigue ocupando un lugar modesto dentro del currículum, con una progresiva tendencia a integrarse dentro del área de ciencias sociales a medida que se amplía la educación obligatoria, y con una patente proclividad a destacar sus virtudes formativas antes que las ideológicas.

Este apresurado recorrido histórico por el tortuoso sendero de los planes de estudio atestigua que han sido muchos los elementos de continuidad en el currículum escrito. No obstante, los cambios sociales y culturales acaecidos en los últimos veinte años tienden a producir una situación de crisis de identidad del currículum tradicional de Historia y de las funciones educativas que se imputan al conocimiento histórico. La función de socialización nacionalista, a pesar del renacido empuje de los enfoques neohistoricistas en alguna comunidad autónoma, está siendo sometida a prueba por otros instrumentos más eficaces en la sociedad de la comunicación en la que vivimos. Las virtudes de un conocimiento histórico valioso por sí mismo como depósito cultural del pasado, es igualmente un valor a la baja. Por otra parte, los nuevos discursos relegitimadores de la Historia como materia escolar, que ponen el acento en las propiedades instrumentales de la Historia para el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, carecen de suficiente fuerza y convicción. Por lo dicho, no parece extraño que los nuevos planes de estudio de la última reforma, el nuevo currículum escrito de la Historia, representen un difícil equilibrio entre lo que fue la disciplina en el pasado y lo que se vislumbra que pueda ser en el futuro.

Vivimos una época que precisa dar un nuevo sentido a la educación histórica. El *status* de la Historia como disciplina escolar permanece difuso. Las paradojas de su lugar en el currículum, en el pasado y en el presente, tienen mucho que ver con la propia historia de la profesionalización de los docentes. Ellos también han contribuido a la fijación del código escolar de la Historia.

### La enseñanza de la Historia como profesión

Si la evolución de los programas y textos de Historia nos hablan del currículum visible y de las claves explícitas del código disciplinar, el decurso de la profesionalización de su enseñanza nos sugiere algunas de las pistas fiables para empezar a comprender, por debajo de las apariencias, los mecanismos profundos que explican los rasgos que identifican escolarmente a la disciplina.

La profesión docente ha sido calificada, en razón de sus peculiaridades, como una «semiprofesión» (VVAA, 1988). La profesión de enseñanza de la Historia,

que nosotros vamos a abordar, es sin duda inseparable del proceso de profesionalización del conjunto de los docentes, es una parte de un fenómeno mucho más amplio. Desgraciadamente no existe un estudio evolutivo y sistemático de la historia de la profesión docente en España, y menos aún de los profesores de Historia, a pesar de que últimamente han empezado a aparecer, con motivo del llamado «malestar docente» y los análisis sobre el «pensamiento del profesor», algunas primeras aproximaciones (Guimerá-Carretero, 1991). Ello nos ha obligado a hacer una reconstrucción fragmentaria (y muy trabajosa en ocasiones), aunque esperamos que sintomática, sobre uno de los principales agentes sociales configuradores del código disciplinar de la Historia.

En primer lugar, es de destacar que el proceso de profesionalización es lento, penoso y muy limitado. Durante el periodo que hemos denominado de orígenes y consolidación de la Historia como disciplina escolar (desde el primer tercio del XIX al primer tercio del XX), la profesión de docente de Historia, fuera del ámbito universitario, sólo puede atribuirse en sentido estricto a los catedráticos de Instituto, ya que éstos son los únicos profesores que durante este tiempo ejercen, con carácter especializado, la enseñanza de la Historia (y de su inseparable compañera la Geografía). En sentido más laxo, podría extenderse tal calificativo a los que eran los auxiliares y ayudantes de Letras en los Institutos, a los maestros que recibían cierta formación histórica en las Normales y a los profesores de la enseñanza privada que, entre otras cosas, enseñaban Historia. De esta primera afirmación se infiere la *debilidad estructural de la profesión*, que tiene en un cuerpo muy minoritario, el de catedráticos de Instituto, su auténtica columna vertebral durante más de cien años.

El proceso de profesionalización se realiza en paralelo al de funcionarización. Desde el Plan Pidal de 1845, y de una manera aún más clara desde la Ley Moyano de 1857, se jerarquiza al profesorado en tres órdenes administrativos: maestros de primera enseñanza, catedráticos de Instituto y catedráticos de Universidad, que si bien en un principio dependen de administraciones distintas (de las locales, los primeros; de la provinciales, los segundos; y de la estatal, los terceros), finalmente quedarán, a principios de siglo, bajo el patrocinio de un único patrón: el Estado central.

Desde mediados del siglo XIX, los catedráticos de Instituto ven progresivamente reguladas las normas que van a regir su funcionamiento corporativo durante muchos años. Se estipula la titulación de licenciado en Filosofía y Letras para el acceso a la docencia, aunque en los primeros años sólo se exigió el Bachiller en Filosofía, que en 1870 desaparece como grado universitario; se establece un complejo sistema de oposiciones y concursos; se escalafona a sus componentes (el primer escalafón de catedráticos de instituto data de 1861 -Sanz Díaz, 1985, p. 117-); se crean múltiples categorías retributivas en función de lugares de destino y antigüedad, y se normativizan las obligaciones docentes y administrativas de los mismos. Después de unos primeros titubeos sobre la formación inicial requerida y sobre el nombre de las especialidades, finalmente se impone la fusión de la Geografía e Historia en una sola cátedra. Las primeras promociones decimonónicas de catedráticos de Geografía e Historia debieron de poseer una formación un tanto heterogénea, entre otras razones porque los estudios universitarios de Geografía tardaron en ubicarse definitivamente en la Facultad de Filosofía y Letras (Bosque

Maurel, 1992 ), y porque hasta principios de siglo XX no existió, algo parecido a una especialización en estudios históricos. Durante el siglo XIX se estudiaba Historia en las Facultades de Filosofía y Letras, en Derecho, en la Escuelas Normales y, sobre todo, en la Escuela Diplomática. Los primeros ocupantes de cátedras poseían unas titulaciones muy diversas, aunque con el tiempo fue imponiéndose un predominio de los egresados de las Facultades de Filosofía y Letras. Esta desdibujada formación inicial se plasmaba, por ejemplo, en las no infrecuentes permutas entre la cátedra de Geografía y la Retórica y Poética (Peiró, 1990), y queda perfectamente reflejada en las biografías y ocupaciones profesionales de algunos de sus miembros (Capel et al , 1985; Reyes Soto, 1989).

De otra parte, los Institutos de Segunda Enseñanza tardaron en definir un claro estatuto diferenciado con respecto a los estudios que se cursaban en los primeros años de la antigua Facultad de Filosofía. Durante los primeros años de su existencia, los institutos fueron una prolongación de la universidad hasta el punto que a veces resulta complicado establecer su diferenciación espacial e institucional. Esta paternidad universitaria de los estudios secundarios va a permanecer enraizada a lo largo de los años tanto en los hábitos corporativos como en la práctica de la enseñanza. A modo de ejemplo, recordemos lo que decía el Reglamento de los Institutos de Segunda Enseñanza de 1859:

«Los asientos se hallarán dispuestos en forma de anfiteatro y numerados, y la cátedra de los profesores con alguna elevación para que puedan descubrir a todos sus discípulos y ser oídos con claridad. Siempre que lo permita la distribución del edificio, el profesorado entrará en el aula por distinta puerta que los alumnos».

(R.D., 22-5-1859; Castro, 1924, p. 38).

Habrá que esperar 42 años para que una nueva disposición reglamentaria prohiba taxativamente que en cada aula haya más de 150 alumnos. En fin, todo parece indicar que el paisaje escolar en que se movía la profesión docente era el de unas clases superpobladas, con una disciplina muy rígida formalmente, pero con unos hábitos de trabajo poco «calvinistas». A menudo los alumnos asistían a tres lecciones por día y disponían de mucho tiempo libre; los catedráticos, gozaban de un horario hoy envidiable ya que «el profesor raramente tenía que impartir más de dos horas de clase diarias y en algunos casos sólo tenía que asistir a dos clases de una hora a la semana» (Reyes Soto, 1889, p. 173).

Hoy podemos imaginar al catedrático de Historia del XIX como un auténtico personaje en la vida cultural de provincias, que se engalanaba en los actos solemnes, que poseía una no muy diferenciada formación humanística, que estaba mal pagado y compensaba su magra retribución con otras ocupaciones lucrativas y con la positiva imagen social que proyectaba su oficio, que a veces acudía a la política local o estatal como intelectual orgánico de diversos segmentos de las clases medias, que frecuentaba a las autoridades locales, que poseía un difuso sentimiento de perpetua indignación contra los desafueros perpetrados por los funcionarios del Ministerio de Fomento del que dependía, que consideraba el ejercicio profesional como «el sacerdocio de la cultura de nuestra patria» (Sanz Díaz, 1985, p. 91), que, en algunos casos, practicaba la investigación histórico-literaria produciendo obras de distinto género dentro de las que destacaron por su influencia ( y en algún caso por su interés) los manuales para la enseñanza de la Geografía y la Historia. En fin, estos docentes y su circunstancia fueron los

que contribuyeron a inventar el código disciplinar de la Historia, que estuvo marcado desde sus momentos inaugurales por una irrefrenable propensión a la declamación. Son frecuentes, en la literatura administrativa reconveniones como la siguiente:

«Nuestros establecimientos públicos de segunda enseñanza abundan en catedráticos muy dignos, que honran grandemente al magisterio español, pero que no evita que algunos, sin embargo de sus buenos conocimientos científicos y literarios, no hayan llegado todavía a fijar su atención sobre los límites a que debe ceñirse en la actualidad la enseñanza elemental que les está confiada, para que ésta guarde concierto y armonía con las demás asignaturas que con ella se estudian simultáneamente: no han tenido en cuenta, quizás llevados de su entusiasmo por la ciencia, que si los estudios superiores de facultad, a pesar de su mayor elevación, no salen completamente formados los hombres, menos aún se debe esperar semejante resultado de las escuelas elementales, en donde únicamente debe aprenderse el arte de estudiar la ciencia, no la ciencia misma...

(...) Por consiguiente los discursos pomposos, las frases estudiadas, las digresiones inútiles, cuando no perjudiciales, el prurito de ostentar profundo saber, formando juicios prematuros para los niños sobre puntos intrincados sobre la ciencia, son otros tantos medios seguros, infalibles, de ofuscar sin pensarlo en el no desarrollado entendimiento de aquéllos, recargar su memoria con multitud de ideas no comprendidas, y por lo tanto difíciles de conservar en ella, y de malograr, tal vez para siempre, entendimientos tardíos, pero seguros y de grandes esperanzas para el país y para sus familias» (R.O. de 14-8-1949; Heredia, 1982, pp. 262 y 263).

Tales reconveniones patrocinadas por el poder político muestran, a un tiempo, la típica inclinación ordenancista e intervencionista de la administración educativa junto a una curiosa y destacable sensibilidad pedagógica. Poco más tarde, el primer reglamento de los Institutos, publicado en 1859, venía a insistir en la misma idea:

«Los profesores cuidarán muy particularmente de acomodar su enseñanza a la capacidad de los alumnos, no remontándose a teorías superiores a su alcance, y procurando que alternen la explicación y la conferencia a fin de mantener viva su atención» (Art. 108 Reglamento de Institutos; Castro, 1924, p. 128).

La reiteración de este tipo de documentos y otros nos ponen en la pista de las prácticas pedagógicas que acompañaron al nacimiento de la Historia como materia escolar. Otros testimonios vienen abundar en los mismo y quizás no sirvan, además, de reconfortante consuelo para nuestros problemas de hoy:

«Eran las clases más numerosas del Instituto; y sin embargo se distinguía aún más por la ignorancia lamentable en que se hallaban los alumnos (...). Las pruebas de los progresos hechos en Historia fueron las más infelices, porque no fue posible que dieran razón de época, de reinos, ni de suceso alguno notable, ni aunque fuese muy conocido» (Memoria de Inspección del Instituto de Cabra, 1862; Reyes Soto, 1989, p. 84)

«A pesar de estar la Cátedra de Historia servida por un profesor instruido y puntual en la asistencia, la instrucción de la juventud en esta materia era tan corta que ningún discípulo pudo responder a las preguntas del Catedrático» (Memoria de Inspección del Instituto provincial de Córdoba, 1862; Reyes Soto, 1989, p. 85).

Quizás los psicólogos encuentren en estos ecos del pasado confirmación histórica de algunas de sus hipótesis sobre las dificultades cognoscitivas que envuelven la comprensión de las categorías temporales. Nosotros preferimos ver en ello alguno de los rasgos duraderos de la enseñanza de nuestra propia disciplina.

Se ha subrayado (García Puchol, 1990) la importancia que, en el siglo XIX, adquirieron los catedráticos de Historia de Instituto como autores de libros de texto, cuya influencia y vigencia, con sucesivas ediciones, alcanza hasta bien entrado el siglo XX. Parece, por lo tanto, que esta fue la vía preferente de influencia sobre el currículum escrito o visible de la enseñanza de la Historia, ya que por las reiteradas quejas conocidas (Sanz Díaz, 1985) no hubo una paralela contribución a la formación y ordenación de los programas de estudio de la Historia. Los manuales de Historia pergeñados por los catedráticos de Instituto eran de desigual catadura ideológica y científica, pero predominan los contenidos nacionalistas-religiosos de signo conservador y un cierto retraso o «arcaísmo» en relación a las adquisiciones más actualizadas del saber historiográfico (García Puchol, 1990; Peiró, 1990; Reyes Soto, 1989). No cabe duda de que, después de lo dicho, no parece exagerado explicar el devenir de la Historia como disciplina escolar, como ya se ha hecho en el caso de la Geografía (Luis, 1985; Luis-Rozada, 1985) como el producto de un «doble atraso» científico y pedagógico.

Este panorama decimonónico cambia muy lentamente en el primer tercio del siglo XX. Es cierto que el comienzo de la centuria trae una mejora sustancial debido a las reformas educativas que, muchas de ellas inspiradas en las ideas de la ILE, empiezan aplicarse en sus primeros años. La creación de la Sección de Historia dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, la generalización del estudio de la Historia en todos los niveles educativos, la fundación de la Escuela Superior de Magisterio, la puesta en marcha del Instituto-Escuela, el nacimiento de la Junta de Ampliación de Estudios y del Instituto de Estudios Históricos etc., favorecieron tanto la profesionalización del conocimiento histórico como su enseñanza. A ello hay que añadir que, desde finales de la década de los ochenta, emerge una literatura referida específicamente a la didáctica de la Historia, que va a tener un largo cultivo en personalidades de tanto relieve como Rafael Altamira, y que, más allá de su valor intelectual, significa un índice expresivo de afianzamiento profesional. Tampoco los profesionales de la enseñanza de la Historia fueron del todo insensibles a la recepción de los movimientos de renovación pedagógica que traían los aires de la Escuela Nueva. Es de este modo cómo, desde finales del siglo XIX y durante el primer tercio de nuestra centuria, se empiezan, pues, a abrir paso nuevos discursos legitimadores de la Historia como disciplina escolar superponiéndose a los ya heredados de la primera tradición liberal.

Pero más allá de los nuevos discursos innovadores (más bien minoritarios cuando no marginales), la profesión de docente de Historia siguió padeciendo una singular debilidad. Si en 1862 existían 55 Institutos de Segunda Enseñanza - y, por consiguiente, el número de catedráticos de Geografía e Historia habría de ser sensiblemente parecido a esa cifra (Peset-Peset, 1974, p. 585)-, sesenta años después, en el curso 1922-23, la cifra de Institutos Generales y Técnicos se elevaba a 60, y la cantidad de plazas de Geografía e Historia ocupadas por titulares de plantilla alcanzaba la cifra de 53 varones. El crecimiento importante pero no espectacular

de los alumnos de Bachillerato, tuvo lugar principalmente en beneficio de la enseñanza privada, lo cual contribuyó (a pesar de la existencia desde 1913 de los Colegios de Doctores y Licenciados) a la muy limitada profesionalización de la enseñanza de la Historia, que siguió siendo casi una dedicación exclusiva del exiguo grupo de catadráticos de Geografía e Historia de los Institutos. La no especialización funcional siguió siendo la nota dominante de la mayor parte de los maestros, auxiliares de Instituto y profesores de privada que ocasionalmente impartían Historia en sus clases. La mayor parte de la población escolarizada en todos los niveles, recibía unas clases de Historia impartidas por profesionales escasamente especializados.

La débil arquitectura profesional de los profesores de Geografía e Historia no residía sólo en la escueta presencia cuantitativa del cuerpo de catedráticos. También se percibía en la secular falta de una formación específica para la docencia, aspecto éste que compartían con todos los estamentos y grupos de personas dedicadas a la educación. En efecto, la formación inicial de los catedráticos de Instituto estuvo, durante los cien primeros años en que se origina y consolida la Historia como materia escolar, exclusivamente ligada a los estudios de disciplinas académicas relacionadas con las Humanidades y conocimientos específicos de Historia y Geografía. Lo mismo se puede decir de los otros cuerpos y categoría docentes, haciendo sólo una excepción relativa de los maestros, que unían a una precaria formación básica (sólo eran exigidos estudios primarios para el ingreso en la Normales) algo parecido a una profesión teórico-práctica para la docencia (Melcón, 1992; Cárdenas, 1987).

Salvo la efímera y frustrada experiencia de 1850-1852 cuando se crea la Escuela Normal de Filosofía que pretendió profesionalizar la formación docente del profesorado de secundaria (Ruiz Berrio, 1984; Reyes Soto, 1989; Peiró, 1990), o la más ambiciosa política reformista de la época republicana cuando el proceso de expansión de centros públicos - 111 Institutos Nacionales y 56 elementales en 1933-1934 (Samaniego, 1977, p. 336) - corrió parejo al de un claro intento de profesionalización de los docentes de primaria y secundaria. Con respecto a los maestros, unánimemente se ha destacado la importancia de los planes de formación inicial y permanente (Cárdenas, 1987; Pérez Galán, 1977); en el caso de los profesores de secundaria, se crea, al abrigo de la nueva Sección de Pedagogía, el Certificado de Estudios Pedagógicos, claro precedente del CAP (Puelles, p. 389; Pérez Galán, 1977, p. 116).

Exceptuando el breve periodo republicano, podemos afirmar que en el periodo de cien años en que tiene su origen y consolidación la Historia como materia escolar, el modelo formativo de los profesionales de la enseñanza se caracterizó por un persistente abandono, tanto en la preparación para la docencia como en lo referido al perfeccionamiento del profesorado en activo. A pesar de que todos los aspirantes a profesor, desde la enseñanza primaria a la secundaria, cursaban en sus estudios algún tipo de asignatura relacionada con la Historia, ninguno de ellos, ni antes ni después del acceso a la docencia, recibía formación específica sobre la didáctica de tal asignatura. El sucedáneo de este vacío venía dado por el sistema de oposiciones, que en el caso de las cátedras de Instituto incluía el célebre ejercicio quinto en el que el opositor había de defender el programa y el método de la la Historia.

De lo dicho hasta ahora, conviene hacer una breve recapitulación. Durante los cien años que dura el nacimiento y consolidación de la Historia como disciplina escolar, se produce una profesionalización débil que tiene su correlato en un modelo elitista de escolarización de alumnos. Ambas dimensiones, resultan muy pertinentes a la hora de explicar la larga duración de un código disciplinar de la Historia basado, en su mayor parte, en rutinas pedagógicas incorporadas en el siglo XIX.

Esta situación se prolonga en las dos primeras décadas de posguerra. La contrarrevolución educativa franquista se puso de manifiesto en la revitalización de la enseñanza privada, en el paralelo estancamiento de los Institutos públicos, en la depuración de la profesión docente (Martínez-Risco, 1991), y en el tradicional abandono de la educación primaria. Pocas son, en efecto, las novedades en cuanto al sistema de formación y acceso a la docencia, si excluimos los intentos de control ideológico, que incluían todo tipo de desafueros. La contabilización de méritos para la carrera docente tales como la «laureada individual», el ser «viuda de asesinado por lo rojos o muerto en campaña» o «voluntario de la división azul», aparecían entre los que más puntuación proporcionaban en uno de los concursos de traslados celebrado en 1943 (Martínez-Risco, 1991, p. 82).

Es en los treinta últimos años cuando hemos asistido a una auténtica revolución espontánea, una «revolución silenciosa» (Utande, 1982) de la profesión docente y del sistema de escolarización, que supera ampliamente las intenciones de regímenes y políticas educativas habidos durante este tiempo. Efectivamente, a partir de los años sesenta se abre un periodo de expansión escolar que, al calor de los cambios ocurridos en el aparato productivo, rompe completamente los moldes en que se había forjado la profesión a lo largo de su dilatada historia anterior. Tal asunto no puede comprenderse al margen de los masivos procesos de terciarización y «proletarización» acaecidos en la estructura productiva del capitalismo en su actual fase de desarrollo.

La primera manifestación de esta «revolución» es el crecimiento, sin precedentes, de los efectivos de profesores y, sobre todo de profesoras, dedicados a la enseñanza de la Historia. Según nuestros propios cálculos, en 1942 los profesores dedicados a la enseñanza de la Historia en Institutos de Bachillerato eran unos 175 (Marcos, 1943, pp. 259-260). En el año 1960, en vísperas de la expansión escolar (todavía en ese año no se había creado un solo instituto desde terminada la contienda civil), ya son 442 los profesores de Historia, de los que 101 son catedráticos, 145 adjuntos numerarios y 176 adjuntos interinos (Ministerio de Educación, 1960). Obsérvese que la proporción del número de catedráticos declina en favor de otras categorías, tendencia ésta que se va a mantener a lo largo de los años siguientes y que anuncia el progresivo declive de esta corporación secular en la enseñanza media. Pues bien, treinta años después, sólo en el territorio MEC, los profesores que enseñan Historia en centros estatales de BUP y COU son ya 2842, con una proporción de de 3,7 agregados por cada catedrático. Suponiendo que los efectivos del territorio MEC representan aproximadamente el 42% del total de los establecimientos oficiales, se llega a una cifra de 6766 profesores de Historia de todo el Estado (BOMECA, 1991). Si tomamos como referencia el año 1992, en donde ya aparecen agrupados todos los profesores de Geografía e Historia en el cuerpo de educación secundaria y donde ya el cuerpo de catedráticos ha sido reducido a una «condición» retributiva, llegamos, utili-

zando los mismos procedimientos de cálculo, a una plantilla de 9119 docentes que imparten Historia a los alumnos de establecimientos públicos de enseñanzas medias (BOMECE, 1992). Este crecimiento ha sido especialmente notable en la enseñanza estatal, que ha pasado a representar más del 70% de todas las enseñanzas medias, lo cual no ha dejado de ser, junto a la feminización y el rejuvenecimiento, una pauta novedosa de profesionalización.

Tal crecimiento cuantitativo se acompaña de una espectacular expansión del número de licenciados en Geografía e Historia egresados de las universidades. De unas universidades que, después de una rápida progresión de las Secciones de Historia dentro de las Facultades de Filosofía y Letras, asisten, en los años setenta, a la creación de facultades de Geografía e Historia, con planes de estudio cada vez más especializados. Como muestra, valga un ejemplo: en el curso 1987-1988 salieron 6647 (4232 mujeres) licenciados en esta especialidad, lo que representaba más del 70% de todos los profesores ocupados en la enseñanzas medias estatales en los años siguientes. En ese mismo curso el número de profesores de Geografía e Historia en las facultades era de 1202 (VVAA, 1992 a, p. 203). Al mismo tiempo, sobre todo a partir de los años setenta, se presencia un importante crecimiento de la investigación especializada, que se puede comprobar en la bibliografía producida pero también en la aparición de revistas y asociaciones de geógrafos e historiadores. El oficio de historiador, empujado por ciertas modas neohistoricistas y por una auténtica consolidación, experimenta una cierta eclosión.

Si nos paramos a ver lo ocurrido en la EGB, observamos que el crecimiento ha sido muy importante, y además se ha producido un incremento de la especialización del profesorado y una mejora de su formación inicial desde 1967. La LGE determinó la extensión de las responsabilidades educativas de los profesores de EGB, promoviendo, asimismo, el carácter universitario de los estudios de magisterio. Ello supuso que un contingente importante de maestros empezara a tener algún tipo de especialización en Ciencias Sociales: 46253 especialista en ciencias sociales en el curso 1987-1988 (VVAA, 1992 b).

Por lo que hace a los profesores de secundaria, el crecimiento espectacular dio lugar a formas de reclutamiento apresuradas, que se basaron en el interinato, primero, y luego, en la convocatoria masiva de oposiciones al cuerpo de agregados, que, desde su creación en 1966, absorbió el mayor contingente de nuevos profesores de Historia. Ese nuevo profesorado se caracterizó por disponer, cada vez más, de una formación inicial más especializada, a veces claramente discordante con respecto a los temarios de oposiciones (siempre de contenido muy tradicional) y los planes de estudios vigentes.

Por lo que respecta a la preparación para la docencia, desde finales de los años cincuenta, se ensayan nuevos procedimientos de formación, algunos de ellos realmente interesantes, como el de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (véase por ejemplo, O.M. de 12 de diciembre de 1964, BOE del 29, que regula la formación de los aspirantes a profesores de Enseñanza Media), y más tarde, a partir de 1969, son los ICE quienes asumen esta responsabilidad. Este modelo de formación inicial se basaba en la necesidad de obtener el certificado de aptitud pedagógica como prerrequisito para el acceso por oposición, primero para las cátedras y luego para todas las categorías docentes. El fracaso del CAP gestionado por los ICE, es una nota distintiva de una fase de incorporación

masiva de profesores, a lo largo de la cual no se ha sabido encontrar un sistema de formación adecuado a las nuevas necesidades de profesionalización docente. Algo parecido podría decirse de la formación permanente que, si bien ve claramente mejorada la oferta cuantitativa en los últimos veinte años (primero por los ICE y luego por los CEP), no ha acabado de cuajar como un hábito adherido a la condición docente. El sistema de retribución jerarquizada introducida por los sexenios (antigüedad más horas de formación) posiblemente cambie algo el panorama en lo cuantitativo, aunque somos escépticos sobre sus repercusiones cualitativas.

Por tanto, el esquema formativo inicial permanece muy alejado de las necesidades reales de profesionalización docente, y está por evaluar el resultado de los nuevos procedimientos de formación permanente gestionados por los CEP. De ahí que en la configuración mental del profesorado de Historia sigan muy arraigados los patrones didácticos heredados de su propia formación universitaria, aspecto éste que influye de manera determinante en la conservación de comportamientos profesionales y métodos pedagógicos que se remontan a los años fundacionales de la Historia como disciplina escolar. Por lo demás, en todas las profesiones, y la enseñanza no es una excepción, se produce un «efecto de imitación» con respecto a las categorías más altas (que son siempre las minoritarias y mejor retribuidas) de la pirámide profesional. Si a esta circunstancia añadimos la propensión a reproducir los hábitos adquiridos a lo largo de su formación escolar, esto es, si consideramos la persistencia en el pensamiento del profesor de las experiencias previas de socialización escolar, estaremos en condiciones de hallar algunas de las razones de la perdurabilidad de ciertos rasgos del código disciplinar de la Historia.

En cualquier caso, una progresión cuantitativa como la comentada no hay estructura corporativa que la aguante. De ahí la destrucción del cuerpo de catedráticos y la ruptura completa con los hábitos de profesionalización tradicionales. Lo cuantitativo se convierte en cualitativo cuando se pasa de un modelo de educación de élites a otro de masas. Al catedrático de Historia del siglo XIX, siempre varón, enmucetado, venerable y respetado en su localidad, le ha sucedido el profesor de Historia, cada vez más profesora, de indumentaria informal, poco venerado y escasamente reconocido por la comunidad. El descenso de valor del bachillerato como medida del capital cultural de una persona encuentra su réplica en la desconsideración social de la profesión docente.

No cabe olvidar tampoco que este proceso de transformación profesional se ha producido en un periodo de reformas, de cambios en los lenguajes y disposiciones legales sobre el currículum. Estamos convencidos de que las mutaciones en la composición del profesorado y en los usuarios del sistema educativo han resultado mucho más influyentes sobre la enseñanza de la Historia que las nuevas «lógicas curriculares» y los nuevos lenguajes tecnocráticos. Estos han intentado reconducir «científicamente» proceso sociales profundos, pero la realidad escolar ha sido el escenario de una «negociación» / «confrontación» entre los nuevos profesionales y el nuevo tipo de alumnos. Ahí se encuentra una de las claves que nos permitan explicar lo que de continuidad y cambio ha habido en la Historia que realmente se enseña.

A modo de hipótesis y acercándonos ya a la conclusión de estas reflexiones, se puede suponer que la desarticulación del sistema profesional tradicional y elitista, su sustitución por otro de masas ha producido cambios en el código disciplinar de la Historia. Empero, son muchos los indicios de que la forma de enseñar Historia que se practica en nuestras aulas sigue siendo muy parecida, en algunos aspectos, a las de nuestros entepasados en la profesión, de que el código se resiste a cambiar en el terreno de la práctica. Lo cierto es que el abanico de métodos de enseñanza de la Historia en nuestros centros giran preponderantemente en torno a la exposición verbal del profesor, los apuntes y el uso de los libros de texto (VVAA, 1984; Guimerá-Carretero, 1991). Ello sin perjuicio de que los profesores de Historia de bachillerato acrediten unos planteamientos ideológicos progresistas (Guimerá-Carretero, 1991) y una mayor inclinación que los profesores de otras especialidades hacia las ideas pedagógicamente renovadoras. Hasta tal punto es así que lo que presuponemos una enseñanza marcadamente tradicional se «racionaliza» frecuentemente con discursos innovadores, tal como sugiere el siguiente informe de la Inspección de Bachillerato:

«En efecto, los alumnos ponen de relieve la escasa explotación didáctica del entorno geográfico e histórico, indican que se les recomienda la adquisición del libro de texto, aunque luego su utilización sea mínima (...) Manifiestan que una de las tareas realizadas mayoritariamente en clase es la toma de apuntes (...) dicen que sus profesores de Geografía e Historia les evalúan básicamente por exámenes.

Frente a esto, los profesores proporcionaron una imagen mucho más actualizada. Dicen utilizar modelos didácticos activos; que el libro de texto no es más que un medio complementario de trabajo, que los instrumentos de evaluación a los que dan mayor validez son los relacionados con los trabajos prácticos y la observación diaria del alumnado» (VVAA (1984): *Profesores y alumnos ante la enseñanza de la Geografía y la Historia en el Bachillerato*).

Pero las continuidades en la práctica no deben ser una peculiaridad hispana, ya que, como señala Thornton (1991) una de los asuntos ya tópicos en la literatura sobre ciencias sociales es lo poco que han cambiado las formas de su enseñanza a lo largo de este siglo.

Desde luego, los cambios más notables en los últimos años, como hemos dejado dicho en otro sitio (Cuesta, 1992), son los introducidos en el terreno de los discursos promovidos por los nuevos grupos de influencia curricular. Estos nuevos discursos que entroncan, por sus semejanzas idealistas, con los de los movimientos renovadores de la etapa de consolidación de la Historia como disciplina escolar (Luis, 1985), se encuentran en pugna con la realidad de las aulas. Actúan a modo de relegitimación de la Historia como materia de enseñanza, pero su triunfo, incluso en el nivel del lenguaje, es todavía una batalla de resultados inciertos.

Además, a pesar del crecimiento experimentado, los docentes de Historia poseen un débil entramado profesional. Ello no es óbice para señalar cómo desde 1976 se asiste a un continuo proceso de socialización e intercambio de ideas (Jornadas, congresos, cursos de actualización, etc.) que ha favorecido la difusión de los nuevos discursos legitimadores de la enseñanza de la Historia. Por otro lado, la aparición de las primeras asociaciones de docentes de Historia, en diferentes niveles educativos y con metas variadas, indica una cierta revitalización profesional. El sur-

gimiento de vías de investigación educativa desde los propios profesores, la producción bibliográfica sobre temas didácticos, (Cuesta, 1991; González, 1991) y otros indicios nos hacen pensar que los nuevos discursos legitimadores de la Historia como disciplina escolar pueden estar abriéndose camino, aunque sólo sea en el ámbito de las ideas.

La profesión docente y la profesionalización de la enseñanza de la Historia constituye un componente fundamental del código de la disciplina. Hemos intentado describir cómo, a lo largo de los dos últimos siglos, la debilidad profesional ha acompañado a un código disciplinar dominado por ideas y prácticas pedagógicas tradicionales. Las transformaciones en la profesión docente y los cambios curriculares que estamos viviendo actualmente pueden ser un instrumento para fortalecer la profesión y para revisar los supuestos explícitos e implícitos que aún regulan el código de nuestra disciplina. Esta es una tarea difícil porque no implica, contra lo que muchas veces se afirma, la puesta a punto de meras soluciones técnicas. Una revisión profunda del sentido y de las metas que han de regir la enseñanza de la Historia, es una tarea que nos compromete no con el pasado, sino con el futuro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRÁN, F. (1991): *Política y reformas curriculares*. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- BOMECA (1991): *Plantillas Cuerpos Docentes BUP y COU, territorio MEC*. Boletín Oficial MEC, 28 de marzo de 1991.
- BOMECA (1992): *Plantillas de Profesores de Educación Secundaria, territorio MEC*. Boletín Oficial del MEC, 17 de marzo de 1992.
- BOSQUE MAUREL, J. (1992): *Geografía y geógrafos en la España contemporánea*. Universidad de Granada.
- CAPEL, H. (1989): «Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la geografía». GEOCRÍTICA, nº 84, diciembre.
- CAPEL ET AL (1983): *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española (1814-1857)*. Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- CAPEL ET AL (1984): «La Geografía ante la reforma educativa». GEOCRÍTICA, nº 53, septiembre.
- CAPEL ET AL (1985): *Geografía para todos. La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*. Los Libros de la Frontera, Barcelona.
- CÁRDENAS, I. (1987): *La Geografía y la formación de maestros en España: su evolución en la Escuela Normal de Murcia*. Universidad de Murcia.
- CASTRO, M. (1924): *Legislación vigente de Instrucción Pública. Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza*. Gráfica, Madrid.
- CASTRO, M. (1944): *Legislación vigente referente a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media*. Gama, Madrid.
- CIRUJANO, P. ET AL (1985): *Historiografía y nacionalismo español (1834-1868)*. C.S.I.C., Centro de Estudios Históricos, Madrid.
- CUESTA, R. (1988): «La enseñanza de la Historia en España». En GRUPO CRONOS (COOR.): *Reflexiones sobre la enseñanza de la Geografía y la Historia en el Reino Unido y en España*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca.

- CUESTA, R. (1991): «La enseñanza de la Historia en tiempos de Reforma: revisión temática y bibliográfica de una década». *STUDIA PAEDAGOGICA*, nº 23, enero-dic., Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca.
- CUESTA, R. (1992): «La Historia como disciplina escolar: apuntes históricos a la luz del presente». Texto de la conferencia pronunciada en los cursos de la Universidad de Verano de la Universidad de Santiago de Compostela (de próxima publicación).
- CHERVEL, A. (1991): «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación». *REVISTA DE EDUCACIÓN*, nº 295 (I), mayo-agosto.
- FONTANA, J. (1991): «La historiografía española del siglo XIX: un siglo de renovación entre dos rupturas». En CASTILLO, S. (COORD.): *La historia social en España*. Siglo XXI, Madrid.
- GACETA (1904): *Cuestionarios para obtener el grado de Licenciado en la Sección de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Gaceta de Madrid, 11 de marzo de 1904.
- GACETA (1934): *Cuestionarios del Plan de Estudios del Bachillerato*. Gaceta de Madrid, 1 de octubre de 1934.
- GARCÍA MARTÍN, B. (1988): *La Enseñanza Media en Salamanca. De las Escuelas Menores al I. B. Fray Luis de León*. Imprenta Calatrava, Salamanca.
- GARCÍA PUCHOL, J. (1990): *Los textos escolares de Historia en la enseñanza española (1808-1900)*. Departamento de Geografía Humana de la Universidad de Barcelona, tesis doctoral, dirigida por H. CAPEL, noviembre, Barcelona. Tesis recientemente editada con el título de *Los textos escolares de Historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*. Publicacions Universitat de Barcelona, Barcelona, 1993.
- GONZÁLEZ, I. (1991): «Crónica de una década: notas para una historia de la didáctica de la Historia en Cataluña». *STUDIA PAEDAGOGICA*, nº 23, enero-dic., Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca.
- GOODSON, I. F. (1991): «La construcción social del currículum. posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum». *REVISTA DE EDUCACIÓN*, nº 295 (I), mayo-agosto.
- GUIMERA, C. (1991): «El pensamiento del profesor de Historia de secundaria». *STUDIA PAEDAGOGICA*, nº 23, Universidad de Salamanca.
- HEREDIA, A. (1982): *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era isabelina (1833-1868)*. ICE de La Universidad de Salamanca.
- HOBBSAWM, E. (1991): *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Crítica, Barcelona.
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporáneas*. Akal, Madrid.
- LERENA, C. (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Zero, Madrid.
- LUIS GÓMEZ, A. (1985): *La geografía en el Bachillerato español*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- LUIS, A. Y ROZADA, J. M<sup>a</sup>. (1985): «La renovación de la enseñanza de la geografía en la EGB (1970-1984). Nuevos proyectos y viejos problemas». *ANALES DE GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE*, nº 5.
- LUNDGREN, U.P. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Morata, Madrid.
- MARTÍNEZ-RISCO, L (1991): *O ensino da História no Bacharelato franquista (período 1939-1951). A propagação do ideário franquista através dos livros de texto*. Tesis Doctoral inédita, dirigida por C. Bermejo, Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Santiago de Compostela.
- MELCÓN, J. (1989): «La Geografía en la formación de maestros en España». *GEOCRÍTICA*, nº 83, septiembre.
- MELCÓN, J. (1992): *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1960): *Cátedra 1960-61. Prontuario del profesor*. Dirección General de enseñanza Media, Madrid.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1961): *Legislación de Enseñanza media*. Dirección General de Enseñanza Media, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1901): *Real Decreto organizando los Institutos Generales y Técnicos*. Imprenta Sucesores de Minuesa de los Ríos, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1928): *Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza. La reforma de 1926. Estado actual de la enseñanza en España*. Espasa-Calpe, Madrid.
- PASAMAR, G. (1990): «La historiografía profesional española en la primera mitad del siglo actual: una tradición liberal truncada». *STUDIUM*, nº 2, pp. 133-156, Colegio Universitario de Teruel.
- PASAMAR, G. (1991): *Historiografía e ideología en la posguerra española: la ruptura de la tradición liberal*. Universidad de Zaragoza.
- PASAMAR, G. Y PEIRO, I. (1987): *Historiografía y práctica social en España*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- PEIRO, I. (1990): «La divulgación y la enseñanza de la Historia en el siglo pasado: las peculiaridades del caso español». *STUDIUM*, nº 2, pp. 107-132, Colegio Universitario de Teruel.
- PEIRO, I. Y PASAMAR, G. (1991): «La vía española hacia la profesionalización historiográfica». *STUDIUM*, nº3, pp. 135-162, Colegio Universitario de Teruel.
- PÉREZ GALÁN, M. (1977): *La enseñanza española en la Segunda República*. Edicusa, Madrid.
- PESET, M Y PESET, J. L. (1974): *La universidad española (siglos XVIII y XIX. Despotismo ilustrado y revolución liberal*. Taurus, Madrid.
- PUELLES, M (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Labor, Barcelona.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid.
- REYES SOTO, J. (1989): *La segunda enseñanza en Andalucía: orígenes y consolidación*. Universidad de Sevilla.
- RUIZ BERRIO, J. (1984): «Formación del profesorado y reformas educativas en la España contemporánea». *STUDIA PAEGAGOGICA*, nº 14, pp. 3-15, Universidad de Salamanca.
- SAMANIEGO, M. (1977): *La política educativa de la Segunda República*. Madrid.
- SANZ DÍAZ, F. (1985): *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- THORNTON, S. J. (1991): «¿Hay que enseñar más historia?». *BOLETÍN DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*, nº3/4.
- UTANDE, M. (1982): «Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970)». *REVISTA DE EDUCACIÓN*, nº 271, pp. 7-41. Madrid.
- VALLS, R. (1983): *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el Bachillerato franquista (1938-1953)*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.
- VIÑAO, A. (1982): *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones con la enseñanza secundaria*. Siglo XXI, Madrid.
- VV.AA. (1984): *Profesores y alumnos ante la enseñanza de la Geografía y de la Historia en el Bachillerato*. Inspección de Bachillerato, Documentos de Trabajo, nº15, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- VV.AA. (1988): *Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza*. Tema monográfico de *REVISTA DE EDUCACIÓN*, nº 285, enero-abril, Madrid.
- VV.AA. (1992A): *El sistema educativo español, 1991*. MEC, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid.
- VV.AA. (1992B): *Las desigualdades en la educación en España*. MEC, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid.