

do en el que otros investigadores encontrarán en ella enfoques, ideas, conceptos y esquemas de trabajo que faciliten y den sentido a su tarea. Es por ello, por lo que se dice y por cómo se dice, por lo que interesará a cuantos se preocupen por la historia de la educación y del curriculum, la didáctica de las ciencias sociales y, sobre todo, la configuración de la Historia como disciplina académica.

ANTONIO VIÑAO

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia de España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal, 1998, 260 pp.

El libro de Raimundo Cuesta está organizado en cinco partes. La primera de ellas comienza con la presentación al lector de la principal categoría heurística de la investigación llevada a cabo por el autor: el *código disciplinar*. Por tal entiende éste una construcción social compuesta de ideas, valores, suposiciones y rutinas que, configuradas históricamente, y por lo tanto sometidas a la dialéctica de los cambios y las continuidades, vienen a establecer las finalidades, contenidos y prácticas docentes que se consideran legítimas en cada momento.

En relación con ello también en las primeras páginas el autor da cuenta de las dos grandes etapas en las que entiende dividida la época contemporánea: el *modo de educación tradicional-elitista* y el *modo de educación tecnocrático de masas*.

Puesto que en este libro el autor se ocupa de los cambios y las continuidades que tienen lugar en el *código disciplinar* durante el *modo de educación tecnocrático de masas*, es decir, desde 1970, acertadamente dedica un amplio capítulo al estudio del tiempo anterior, especialmente al siglo XIX en el que, ligado al desarrollo del Estado-nación, a la institucionalización del sistema educativo (y muy especialmente de la Enseñanza Media) y casi siempre bajo la

batuta de la facción moderada del liberalismo, tiene lugar en nuestro país la fase constituyente del *código disciplinar* de la Historia escolar¹.

El papel de los planes de estudios, de la historiografía (no tan dominante como se supone), de los manuales escolares, de los espacios y las prácticas cotidianas, así como de los cuerpos docentes (con especial y penetrante atención al cuerpo de Catedráticos de Instituto), configuradores todos ellos de las partes visibles e invisibles del «*código disciplinar*» de la enseñanza de la Historia (mejor dicho de las dos Historias escolares: la «Historia con pedagogía» de la enseñanza primaria y la «Historia sin pedagogía» de la secundaria), son abordados también en este primer capítulo.

Esta inicial mirada al pasado no constituye un erudito adorno introductorio sino que resulta esencial para entender los problemas del presente (o del pasado reciente) y para pensar sobre el futuro. Precisamente será esta idea convertida en

¹ Este libro recoge, perfectamente adaptada para su publicación, la segunda parte de la tesis doctoral que, dirigida por José María Hernández Díaz, fue leída en la Universidad de Salamanca en Abril de 1997 con el título «El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)». La primera parte de la misma ha sido también publicada con el título «Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia». Pomares-Corredor, Barcelona, 1997.

Aunque para un perfecto aprovechamiento de la obra de Raimundo Cuesta es inexcusable la lectura de los dos libros en los que ha sido publicada, el autor ha sintetizado con gran acierto el contenido del primero de ellos en el primer capítulo de éste que estamos recensando, de modo que queda en él perfectamente reconstruida la trabazón general de la tesis.

Procede también advertir al lector que el carácter farragoso que con frecuencia afecta al estilo literario de las tesis doctorales como consecuencia de las exigencias de rigor, incluso de erudición académica, a las que deben responder este tipo de investigaciones, ha sido magistralmente superado por Raimundo Cuesta, presentándonos un libro de lectura fluida y agradable sin menoscabo de las exigencias académicas mencionadas.

propuesta didáctica con la que Raimundo Cuesta concluirá su libro, de modo que en este primer capítulo no hace sino aplicarse a sí mismo sus convicciones y proceder a realizar la genealogía del problema que va a abordar en los capítulos siguientes: la enseñanza de la Historia en el *modo de educación tecnocrático de masas* en el que estamos.

En el capítulo segundo se entra ya en lo que es este período histórico, cuyo desarrollo comienza en la década de los sesenta aunque tendrá su hito de arranque oficial, como ha establecido entre otros Carlos Lerena, en la Ley General de Educación de 1970. Un modelo educativo caracterizado por la creciente masificación de los distintos niveles de enseñanza y por la entrega del sistema educativo a la lógica y las formas de la racionalidad instrumental.

Tras referirse a los cambios historiográficos habidos a partir de los años sesenta, consistentes en la demolición del antiguo régimen historiográfico hispano a manos de un nuevo paradigma dominante que vendría estar constituido por una mezcla de *Annales* y de materialismo histórico, seguido, ya en la década de los ochenta, de un debilitamiento del componente marxista en beneficio de nuevos enfoques de inspiración postmoderna, así como por un crecimiento cuantitativo y cualitativo de la comunidad de historiadores. Señala el autor que a pesar de que en este período por primera vez se produce una influencia decisiva de la historiografía sobre el profesorado de enseñanzas medias, la comunidad de historiadores, salvo excepciones como las de Fontana, Valdeón y Arostegui, se desentendió de los debates sobre las reformas que tuvieron lugar en esta etapa.

Precisa muy bien el autor los rasgos en los cuales se plasma la racionalización tecnocrática del sistema de enseñanza: psicologización, desplazamiento de los contenidos por los objetivos y consiguiente intento de domeñar la proclividad del profesorado hacia el desorden y el espontaneísmo, tratando de imponer unas formas de programación y evaluación que estuvieron más en el ánimo de los expertos que en las prácticas docentes reales.

A lo largo de las distintas reformas que tienen lugar desde los años setenta se va produciendo un acercamiento entre la «Historia con pedagogía» de la primaria y la «Historia sin pedagogía» de la secundaria, sin pasar por alto los matices que al respecto cabe hacer entre ambas, incluso entre la Historia de la FP y la del BUP, dado que, como dice el autor, también ocurre que «a tal clase, tal Historia».

Señala Raimundo Cuesta la influencia de las vanguardias pedagógicas en los cambios, al menos de lenguaje, que tienen lugar con la reforma de la etapa socialista, distinguiendo con acierto entre un primer período experimentalista y espontaneísta («dejemos que crezcan cien flores») y otro en el que se impone un curriculum burocratizado y centralizado. Y distingue también entre el tipo de cambios que se producen en primaria bajo los tópicos (en el sentido castellano, no curricular) del conocimiento del medio y la integración de la enseñanza de la Historia en un área social, incluso social y natural, que la fueron aproximando a las propuestas de los renovadores o *Historia soñada* de la que se ocupará el autor en el capítulo siguiente.

Antes de pasar a él Raimundo Cuesta presta especial atención a los manuales escolares incluyéndolos dentro de los textos visibles que han de ser estudiados para conocer y comprender la compleja realidad de la enseñanza. Encuentra que en éstos se produce una ambivalencia al convivir en ellos unos textos narrativos impersonales y pretendidamente objetivos propios de la vieja usanza académica, con incrustaciones de fuentes y documentos que, en general, tratan de recrear el modo de proceder de los historiadores; además se ha producido un fenómeno de iconolatría. De modo que en éstos se da un equilibrio entre modernidad y tradición que, si bien permite constatar una cierta crisis parcial de la «Historia sin pedagogía», permite también que a través del uso que en la práctica se suele hacer del libro de texto, las continuidades se den al lado de los cambios.

Si en este capítulo el autor aborda la *Historia regulada*, en el siguiente, como

hemos adelantado, nos presenta la *Historia soñada*, es decir, la defendida por los renovadores que han venido impugnando distintos aspectos del *código disciplinar* establecido.

Comienza esta tercera parte con una breve semblanza de los Movimientos de Renovación Pedagógica, destacando el olvido del pasado con el que se produjeron sus propuestas. En particular se refiere el autor a la obra de Altamira.

Sobre los MRP dice que son «otra cosa y la misma», dado que por un lado constituyeron un aspecto importante de la lucha cultural e ideológica contra la dictadura, pero por otro fueron una suma de pedagogismo idealista más tecnicismo.

Distingue Raimundo Cuesta dos etapas: una «de reinención espontaneísta de tradiciones innovadoras» (1970-1983) y otra de «oficialización y normalización» (1983-1995) en la que tendría lugar una captación de la *Historia soñada* por la *Historia regulada*. Y toma luego dos casos paradigmáticos: el de *Rosa Sensat*, en lo que respecta a las propuestas renovadoras para la enseñanza primaria, y el de *Germanía*, en lo que se refiere a la secundaria, analizando las características de ambos así como los aspectos comunes y las diferencias entre ellos.

En lo que respecta a la «fase de oficialización y normalización» correspondiente al período de reformas de la etapa socialista, considera que la misma se levanta sobre dos pilares: la «ilusión epistemológica» y la «ilusión psicológica»; y parodiando una de las propuestas que se hicieron entonces, en la que se proponía a los alumnos que se comportaran como detectives para investigar en Historia, el autor, con tanta gracia como acierto, se propone seguir tres «pistas» para descubrir lo que está detrás de las dos mencionadas ilusiones y por lo tanto del reciente proceso de oficialización y normalización de lo que fue la *Historia soñada*, es decir, su transmutación en *Historia regulada*: la «pista inglesa», la «pista psicológica» y la «pista burocrática».

La primera de ellas conduce a poner de manifiesto la influencia que tuvo el proyecto inglés *History 13-16* (junto al olvido

de otros como el *Humanities Project*), realizando una crítica de sus fundamentos.

La segunda «pista» viene a confluír con la anterior, a pesar de las críticas que le realiza, porque en definitiva conduce también a una rehabilitación de las disciplinas como conocimientos específicos, si bien los psicólogos que están detrás de ella proponen no reducir la enseñanza de la Historia a la cuestión del método del historiador, sino que también se trataría de enseñar un conjunto de núcleos conceptuales, eso sí, propios de la Historia como disciplina.

La tercera «pista», es decir, la burocrática, conduce al proceso de oficialización de las otras dos, que tendría lugar a través de las propuestas curriculares que se elaboraron a partir de mediados de los ochenta. No es de extrañar que el autor oriente su crítica a poner de manifiesto el olvido de la sociología del conocimiento escolar, así como de la función social del conocimiento histórico, teniendo en cuenta que su obra está fundamentalmente orientada a resaltar precisamente este aspecto, procediendo para ello al estudio genealógico de la Historia como disciplina escolar, y haciéndolo desde una perspectiva crítica que, lógicamente, le lleva a denunciar la pérdida del impulso emancipatorio y el auge de la racionalidad instrumental que se perciben en este segundo período (1983-1993) de la *Historia soñada*, finalmente burocratizada a partir del doble reduccionismo epistemológico y psicológico ya mencionado.

El capítulo cuarto está dedicado al estudio de la *Historia enseñada*, concretamente en el Bachillerato. Con gran agudeza el autor penetra en los componentes de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en las aulas, así como en el pensamiento de los profesores (identificados con los contenidos de la disciplina como parte de una resistencia a la pérdida de prestigio social de la función docente), el cual es bastante homogéneo en lo didáctico al resultar poco permeables las ideologías prácticas que rigen la vida cotidiana; tanto, que el importante sector del profesorado que según algunos estudios se confiesa histo-

riográficamente marxista, no parece haber dado con formas prácticas de enseñar que tengan que ver con ese tipo de adscripción.

El desmantelamiento por el *modo de educación tecnocrático de masas* del cuerpo de Catedráticos de Instituto y del tipo de alumnos que formaron parte del *modo de educación tradicional-elitista*, no fueron suficientes, según el autor, para desmontar completamente el «código disciplinar», que en muchos aspectos aún pervive en las aulas al lado de prácticas innovadoras minoritarias. La pervivencia, incluso el auge, de los libros de texto no es sino un exponente del peso de la enseñanza tradicional.

Raimundo Cuesta concluye este cuarto capítulo negándose a explicar esta situación en términos de simple anacronismo, ensayando, por el contrario, explicaciones más profundas que tienen que ver con las estructuras de larga duración que encuadran la acción práctica docente, las cuales a su vez responden a la lógica de una institución cuya función socializadora se ejerce mediante formas de violencia simbólica que promueven un tipo de conocimiento (el conocimiento escolar) artificial y ajeno a la vida de los alumnos, de modo que cumple más una función de sometimiento que emancipadora. Y así, entre las rutinas de un día a día con pocos cambios reales y las ilusiones plasmadas en los discursos renovadores, va transcurriendo la vida de Clío en las aulas, señala el autor.

El quinto y último capítulo están escritos contra la desesperanza que equivocadamente pudiera haber ido anidando en el lector a lo largo de las partes anteriores.

Hecha la «crítica de la didáctica», llega el momento de apuntar los rasgos de una «didáctica de la crítica», el primero de los cuales es precisamente el de proceder a la deconstrucción de ese *código disciplinar*. En palabras del autor: «Quitar las vendas de los ojos y señalar las limitaciones de los discursos dominantes, la durabilidad de las prácticas docentes más conservadoras y la férrea presencia de constricciones institucionales y organizativas» (p. 201).

Raimundo Cuesta considera que todo esto habrá de hacerse contracorriente

internacional, toda vez que no son pocos los países (él expone la situación en algunos de ellos) en los que hoy se apunta a una «redisciplinación» conservadora. En España, como se sabe, tenemos la reacción Aguirre.

Posteriormente el autor da cuenta de la situación institucional y de las opciones actualmente en debate en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, donde las posiciones extremas vendrían marcadas, de un lado, por la búsqueda de un estatuto de ciencia aplicada, y, del otro, por un enfoque práctico político que aboga por mantener esta didáctica abierta al permanente debate democrático, sin permitir que vaya siendo atrapada en un campo de expertos que la cierre como disciplina propia del ámbito institucional académico. Al respecto, la opinión del autor es que «la Didáctica de las Ciencias Sociales se muestra como campo de conocimiento de limitada normatividad científica, que debe concebirse como una parte de la ciencia social crítica para la educación, y que debe constituirse institucional y extrainstitucionalmente dentro de un proyecto de reprofesionalización docente y de cambio social» (p. 215).

Se opone el autor a la idea de «transposición didáctica» que propone un sector de la Didáctica de las Ciencias Sociales, abogando por la idea que inspira el libro: colocar en un lugar preferente el escrutinio sociohistórico de la propia constitución de la Historia como disciplina escolar. Dice el autor que «no nos sirven las encarnaciones históricas de Clío en las aulas» (p. 219), siendo necesario «repensar de raíz el contenido teórico y práctico de cualquier proyecto de enseñanza de la Historia (o de Ciencias Sociales), problematizando, en el origen, la finalidad misma del conocimiento en el seno de las sociedades del capitalismo tardío» (p. 218); y señala en concreto la necesidad de «desembarazarnos del mito europeo de las edades sobre el que se levanta la falsa idea de progreso y tener en cuenta la diversidad de memorias sociales, lo que significa, asimismo, liberar a la Historia escolar del tradicional sometimiento a los imperativos del Estado

y de las ideologías nacionalistas que lo sustentan» (p. 219).

Señala posteriormente una serie de corrientes geográficas, históricas y pedagógicas que permiten superar desde perspectivas críticas los planteamientos que cosifican y fosilizan el saber en una disciplina (la Historia), al parecer, según algunos, lista para ser transpuesta a la enseñanza.

Rememora finalmente algunas de las tradiciones que ya propusieron orientar la enseñanza hacia problemas de actualidad, adelantando con ello «la idea de que un programa para el ejercicio de una «didáctica de la crítica», fundaba en la puesta en cuestión de la ideología dominante en la sociedad actual, significa tomar el estudio de los problemas reales de los hombres y mujeres de nuestra sociedad como fundamento a la hora de seleccionar los contenidos de la enseñanza» (p. 221). Para terminar señalando algunos de los grupos que ya trabajan en proyectos orientados en esa dirección.

En definitiva, de lo que trataría una «didáctica de la crítica» sería de enseñar a «pensar históricamente» los problemas del presente. El propio libro es un magnífico ejemplo de la fecundidad de tal idea aplicada al muy relevante problema actual de la enseñanza de la Historia.

Tanto este libro como el que aborda la etapa anterior o *modo de educación tradicional-elitista* (publicado con el título «Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia»), suponen una gran aportación a los estudios sobre historia social del currículum, no sólo porque en ellos se da cumplida cuenta de la genealogía de una importante parcela del mismo como es la enseñanza de la Historia en España, sino porque Raimundo Cuesta consigue engarzar la historia de la educación y la didáctica de tal manera que el lector atento percibe inmediatamente la riqueza que encierra el «pensar históricamente» los problemas que hoy tenemos en la enseñanza. Recurriendo al tipo de creativas y afortunadas designaciones que realiza el autor al distinguir entre una «Historia con pedagogía» y una «Historia sin pedagogía», se podría decir que este libro es una obra de «Didác-

tica con historia de la educación». Y esto, no dicho sino hecho, constituye una aportación de inmenso valor para orientar por dónde ha de ir una «crítica de la didáctica» capaz de desmarcarse radicalmente de las trivialidades tecnocráticas que lamentablemente están teniendo tanto auge en los últimos años.

Tal y como apunta el autor al final de su libro, esta «crítica de la didáctica» ejercida recurriendo a «pensar históricamente» los problemas didácticos actuales, trae consigo algunos de los rasgos que habrá de tener esa «didáctica de la crítica» en la que algunos estamos interesados. Uno de esos rasgos, quizá el más importante por su profundidad y capacidad para marcar diferencias con otras líneas de trabajo didáctico que, en medio de la confusión actual, están poniendo sus huevos en todos los nidos (el del tecnicismo, el de la crítica, el del mercado editorial, los de los poderes central y/o autonómico, etc.), es el de pasar a segundo, tercer o cuarto plano el tiempo de trabajo dedicado a la producción y difusión de materiales, situando por el contrario el epicentro de la innovación crítica bajo los cimientos de la arquitectura interior (el pensamiento de los profesores en particular y, en general, de todos los participantes en el sistema educativo) y exterior (el medio institucional) en los que se siguen apoyando los aspectos más resistentes del *código disciplinar* magníficamente desvelado para la enseñanza de la Historia (de las Ciencias Sociales) en este libro de Raimundo Cuesta. Un autor (y ésta es una licencia final) que a nuestro juicio se ha ido transformando en el curso de su propia investigación², alejándose, sin llegar a excluirla, de la línea de producción de materiales y de cierta tolerancia con las últimas reformas, para acercarse a una línea

² El lector interesado puede constatar esta evolución consultando el número 3 de *Conciencia Social* (en prensa), en el que se publicará, entre otras, la aportación de Raimundo Cuesta al VII Seminario Fed-Icaria que recientemente (Julio de 1998) reunió en Salamanca a más de setenta profesores/as (la mayoría de secundaria) pertenecientes a grupos de Ciencias Sociales de diversos puntos de España.

de trabajo que confía más en la producción y el debate de ideas para una «crítica de la didáctica» y una «didáctica de la crítica» que tienen poco que esperar de los saberes- poderes técnico-burocráticos que circulan hoy por los despachos y los centros, como dice Hargreaves «colonizando el tiempo de los profesores» interesada o ingenuamente adictos, y generando en el resto resistencias que enquistan aún más los aspectos más resistentes del *código disciplinar*.

JOSÉ MARÍA ROZADA MARTÍNEZ

DÁVILA BALSERA, Paulí: *Las escuelas de Artes y Oficios y el proceso de modernización en el País Vasco, 1879-1929*, Bilbao, Servicio editorial de la Universidad del País Vasco, 1997, pp. 371.

Las Escuelas de Artes y Oficios, fueron los centros educativos donde nuestros padres y los padres de éstos aprendieron un oficio cualificado, un modo de subsistir digno y útil para la sociedad. Estas escuelas, en donde se entremezclaba la más pura tradición del saber hacer junto a la necesidad de dar respuesta a las demandas de un contexto en el que la modernización e industrialización se estaba desarrollando de forma estrepitosa, reside la investigación que Paulí Dávila ha reflejado en esta obra.

Estas escuelas, estos centros en donde el arte, muchas de las veces, se convertía en el objeto de inversión de la creatividad y del esfuerzo, así como del futuro profesional de todos aquellos que deseaban hacer de éste su medio de vida, se conforma asimismo en una experiencia que ocupó el vacío existente entre la enseñanza primaria y el resto de los niveles educativos.

El País Vasco, resulta un territorio idóneo para estudiar la situación de las Escuelas de Artes y Oficios, como señala el autor de la obra, por ser ésta una zona donde la modernización e industrialización se estaba desarrollando con gran empuje. Siendo la correspondencia entre la localización de estos centros y los municipios

industrializados o en vías de ello, una evidencia.

La obra está estructurada en cinco capítulos. En el primero, se analiza el contexto en el cual surgen las Escuelas de Artes y Oficios. Bajo el título de *Modernización y dinámica social en el País Vasco*, se examina; la industrialización en el País Vasco; la evolución demográfica; el desarrollo urbanístico y las clases populares; la población activa y la juventud; la alfabetización y la situación escolar; la enseñanza privada; las Escuelas y Patronato de Obreros de San Vicente de Paúl, etc. Se aborda la amplia red de enseñanzas postprimarias que, junto con las Escuelas de Artes y Oficios, contribuyeron a la formación de una mano de obra cualificada y acorde con las necesidades laborales y sociales de la época. Lo que el autor califica de inexistencia o escaso funcionamiento de una estructura educativa capaz de desarrollar un currículum adecuado en la enseñanza primaria superior, fue lo que permitió el surgimiento de las Escuelas de Artes y Oficios, respaldadas por las presiones e intereses locales o provinciales.

En el segundo capítulo, es la situación y evolución de las Escuelas de Artes y Oficios localizadas en Vizcaya y Guipúzcoa en el período comprendido entre 1876 y 1930 (que recoge el período de surgimiento y desaparición o transformación de estas escuelas, a partir del Estatuto de Formación Profesional dictado en 1928) en el que se centra la atención. Como afirma el propio autor, «(...) la creación de Escuelas de Artes y Oficios en el País Vasco es el resultado de una política reformadora, preocupada por promover instituciones dedicadas a la formación profesional de los obreros y de las mujeres. El interés por promover este tipo de instituciones coincide, en cierta medida, con el proceso de industrialización y modernización que se estaba llevando a cabo en el País Vasco, a partir de la Restauración, en el ámbito de aplicación de los Concierdos Económicos» (p. 85). Son, por tanto, las Escuelas de Artes y Oficios una respuesta a las demandas sociales y municipales.

Bajo el epígrafe *Las Escuelas de Artes y Oficios en el País Vasco*, se realiza un