

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

Recibimos con enorme satisfacción intelectual y profesional la publicación de la tesis doctoral del profesor Mainer sobre el desenvolvimiento histórico del *campo profesional* de la Didáctica de las Ciencias Sociales, un potente y brillante trabajo (hermosamente redactado, por lo demás) resultado de su interés por «conocer en qué momento y contexto, por qué motivos y mediante qué mecanismos y dispositivos, un saber práctico de naturaleza inespecífica y escasamente regulado, ligado al imaginario ilusorio de una escuela mejor, más humana y eficaz..., escasamente patrimonializado por ninguna corporación docente en particular, y cultivado por un amplio elenco de educadores y pedagogos carismáticos, fue mutando en un saber especializado, definido y regulado, acotando un espacio de poder social y, finalmente, privatizándose en las manos de una corporación de especialistas universitarios» (p. 714). O, de manera más precisa, de su interés por determinar «la genealogía de un doble proceso relacionado con la Didáctica de las Ciencias Sociales: por un lado, la invención de una tradición discursiva, y por otro, la construcción de una corporación y campo profesional de expertos». Un trabajo a la vez minucioso y denso, cuya aportación a la historiografía educativa española es, en mi opinión, innegable: su «producto final» constituye una espléndida muestra de cómo la investigación histórica puede hacer «saltar» su carácter coleccionista o sumativo cuando se plantea la formulación de hipótesis desde un marco teórico, preciso y definido, para «recortar» su objeto de estudio, en este caso la forja de un *campo profesional*, conformado como lente analítica de amplio calado desde la que el autor busca, genealógicamente, «reconstruir» una parcela significativa de nuestro pasado y presente educativo.

Hay en este trabajo «tesis» centrales fuertes, que se despliegan en una rigurosa estructuración de capítulos y apartados;

hay una extensa relación de interesantes Anexos documentales que, siendo pertinentes a esta investigación, podrán nutrir otras; hay mucha exploración de fuentes primarias y secundarias, de naturaleza y entidad diversa. Además, muchas «deudas» contraídas con investigaciones ya realizadas por otros investigadores del ámbito de la Sociología y de la Historia de la educación: es, precisamente, el ensamblaje que el autor realiza de ese magma a la luz de sus esquemas analíticos lo que convierte a este en un trabajo pionero y seminal, que no pasará desapercibido, y que provocará, por ello mismo, adhesiones, pero también, y afortunadamente, discrepancias, polémicas y críticas entre los historiadores de la educación: sean, las adhesiones y las discrepancias, bienvenidas.

Utilizando una periodización típicamente nebraskiana (del grupo Nebraska, perteneciente a la red Fedicaria), ubica el autor la *forja* de este campo profesional entre los años 1900-1970, años en los que dicha periodización sitúa la «fase de transición larga» entre los «modos de educación tradicional elitista» y «tecnocrático de masas». Lo cual le obliga a «cerrar» su análisis en un momento en que, como él mismo reconoce, «la sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales se encontraba todavía en pleno proceso constituyente» (p. 707) y habrían de transcurrir bastantes años para que pueda hablarse, *sensu stricto*, de campo profesional, asunto que implica no sólo la forja de una «tradición discursiva», sino también su reconocimiento oficial, externo e interno, por la comunidad científica y, sobre todo, su normalización jurídica como ámbito académico oficial (lo que habría ocurrido en 1984, cuando se institucionaliza el área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales). El que el autor califique este trabajo como un «primer objetivo» cumplido nos induce a esperar una segunda contribución, que abarque el conjunto del proceso.

El afán por determinar cronologías significativas desde el punto de vista interno o cultural de la educación (incompatibles, se dice, con las periodizaciones políticas al uso entre los historiadores de la educación)

deriva en una estructuración formal del trabajo un tanto peculiar: la continuidad que caracteriza esa fase de transición larga (1900-1970) —recortada por una saturación de «cambios» dentro del sistema educativo, que, situados en planos diversos, se precipitan, finalmente, en decisiones legislativas— sufriría, según el autor, un momento de *impasse* con la guerra civil: de ahí que la primera parte del trabajo aborde, formalmente, el periodo 1900-1939, considerado como «1.ª fase de la transición larga», seguida de una «segunda», operada en el periodo 1939-1970.

Durante esa primera fase de la transición larga se habrían producido (al hilo del discurso y las consecuentes políticas regeneracionistas) un conjunto de transformaciones en el sistema educativo capaces de abrir el nicho de la renovación pedagógica —basculada hacia el discurso didáctico— estimulando, con ello, «la invención de una tradición discursiva» que dará entidad a un campo profesional (el campo de las didácticas): las agencias productoras de ese discurso (la Junta para la Ampliación de Estudios y la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio) y su concreción en «textos visibles y preformativos», que el autor analiza exhaustivamente, constituyen el cuerpo central de este apartado («La invención de una tradición. Discursos, sujetos y prácticas en la Didáctica de las Ciencias Sociales entre 1900-1939»). Pero, dado que dentro de ese periodo la política educativa republicana habría asentado el discurso didáctico, intensificando, con ello, el papel profesionalizador de la Pedagogía, las Ciencias de la Educación y, en concreto, de las Didácticas específicas, la segunda parte del trabajo se detiene a analizar monográficamente esta cuestión. Si hasta 1931 la Didáctica de las Ciencias Sociales (la Didáctica, en general) había tenido un «escaso papel profesionalizador», ello cambiará radicalmente en la nueva coyuntura: para unas autoridades convencidas de que la «revolución, o es pedagógica o no es» y de que esa revolución pedagógica no sería posible sin una sistemática formación del profesorado (maestros, profesores de secundaria, normalistas, inspectores, directores de

graduadas...), la «consagración» del saber pedagógico (su «subida a los cielos» dice nuestro autor) era inexcusable. Con ello, ese saber pedagógico, que se autopostulaba susceptible no sólo de gobernar el aula y la enseñanza, sino de situar en unas coordenadas científicas la organización, gestión y supervisión del sistema, se convierte en un saber-poder que, detentado por expertos profesionales, introducirá una expresa jerarquización en los cuerpos docentes, acentuando la racionalidad técnico-burocrática del sistema educativo. Cuál fuese ese modelo de profesionalización docente, cómo contribuyó el mundo editorial a las nuevas identidades profesionales o quiénes fueron constituyendo la trama corporativa en el campo de las Didácticas Sociales¹ (desplegando las intenciones ministeriales a través de un amplio abanico de estrategias y espacios de formación docente, y «desplegándose» ellos mismos en el proceso) queda sistemáticamente analizado en el segundo apartado del trabajo («Embriología del campo profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales, 1900-1939»).

La tercera parte («Etapa preconstituyente del campo profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales, 1939-1970») estructura cronológicamente lo que habría sido, sucesivamente, un «remozamiento del modelo de profesionalización docente republicano» a lo largo de los años 1939-1960, la evolución de la tradición discursiva experimentada por el *campo* en los años siguientes, así como su «cambio de ritmo» y «la incorporación de nuevas clientelas» detectados entre los años 1960-1970, precisamente los años en que la periodización nebraskiana

¹ El autor ha hecho una publicación independiente con la «base de datos» del amplio repertorio de profesionales de esta etapa embriológica y performativa —(*Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*, Zaragoza, Instituto Fernando el Católico, 2009)— en la que se recoge la formación y vida profesional de 54 profesores de escuelas normales, 31 inspectores de primera enseñanza, 24 maestros y maestras que fueron directores de escuelas graduadas y 11 catedráticos de segunda enseñanza y universidad.

encuentra una precipitación de «elementos de cambio» dentro del sistema educativo, situación que le lleva a caracterizar como «transición corta» esta última fase de la «transición larga».

He afirmado anteriormente que probablemente este trabajo provocará, a la par, adhesiones y críticas. En mi caso particular, y probablemente en otros muchos, confieso experimentar ambas reacciones, lo cual no es nuevo en relación con los trabajos de Juan Mainer y constituye una muestra de su indudable calidad e interés: no es éste un trabajo plano y «sumativo», como no lo son otros que él mismo y el grupo Nebraska han alumbrado. Pero, por escasamente corporativo que se sea, e, incluso, siendo radicalmente anticorporativo, quienes nos dedicamos a la educación y trabajamos en el ámbito de la Pedagogía (lo hagamos con mayor o menor rigor) difícilmente podemos sostener tesis que consideren el conocimiento pedagógico, y particularmente el conocimiento didáctico, como un puro «sueño» y en ello Mainer es absolutamente radical, hasta el punto de tomar como posición de partida la sospecha, que al mismo tiempo formula como hipótesis de trabajo, siguiente: «¿Hasta qué punto la didáctica no es sino el producto tecnificado de los sueños de renovación pedagógica y los didactas meros operarios a su servicio, que legitiman su existencia —meramente burocrática y fruto de una cierta sofisticación del sistema de enseñanza— merced a la permanente manutención de aquella ensoñación?» (p. 308). En casi mil páginas no hay ni una sola concesión a la validez de ese saber, aun cuando se reconozca la nula capacitación profesional del profesorado y se reiteren las «más que evidentes insuficiencias estructurales que presentaba la formación, científico-cultural y pedagógica, de los distintos cuerpos docentes en la España del primer tercio de siglo» (p. 61); tampoco ninguna mención a otras posibles alternativas formativas, porque, en definitiva —y múltiples citas que hemos recogido podrían evidenciarlo—, la renovación pedagógica es, asimismo, para el autor, un «ensueño» y «la didáctica solo un sofisticado producto de laboratorio,

incapacitado por sí mismo para transformar las reglas de juego de una institución —la escuela de la era capitalista— que no había nacido precisamente para liberar de sus ataduras a los espíritus humanos» (p. 226).

Pareciéndonos particularmente pertinente analizar los campos profesionales como confluencias de un saber-poder que se afirma en coyunturas específicas, «manufacturando su propia necesidad», no podemos coincidir ni en la condena moral que tal situación le merece ni, fundamentalmente, en la dialéctica ganadores/perdedores en la que el autor la sitúa cuando afirma: «La profesionalización de los didactas deventrá en una desprofesionalización de los aprendices, los maestros, cuya praxis buscará ahora ser virtualmente orientada, regulada y evaluada por un saber cuyos resortes científico-técnicos reconocerán no poseer, ni desear siquiera» (p. 31); unos didactas que, bajo el paradigma del escolanovismo y apoyados «en el joven y vigoroso universo de las ciencias del niño y la educación [...], estaban iniciando su estratégico asalto al catálogo de los modernos fármacos y bebedizos destinados a regenerar organismos y tejidos sociales» (p. 229); unos didactas que, en cuanto «ingenieros» pedagógicos, limitaron su papel a ofrecer un «producto digerible» que habría de ser aplicado por un mero «peonaje», aprovechando, para su propio medro profesional, los «sueños innovadores de muchísimos maestros de buena fe».

Hay ya mucha literatura sobre la desprofesionalización de los docentes y la correlativa «profesionalización experta», algo que, laméntese o no, no deja de ser sino una constante histórica en la conformación de las profesiones, hasta el punto de constituir su propia carta de naturaleza; por lo que se refiere a los maestros, no hay que esperar al advenimiento de los didactas: su desprofesionalización se habría producido formalmente con la creación de los sistemas educativos nacionales, que implicaron la atribución al Estado de la regulación legal de su formación, acceso y condiciones de trabajo: el canon de competencias técnicas que habrían de servir de base al reclutamiento y su obligatoria

adquisición en las oficiales instituciones de formación del profesorado, encargadas de enseñar los cuerpos de saber y de saber hacer de naturaleza pedagógica, se habrían determinado ya a mediados del XIX. A la altura de 1900, el saber de los maestros no es ya un saber de oficio, un saber artesano², sino que, al menos desde 1857, habría sido desplazado por el saber experto del profesorado normalista en el que debían formarse los futuros maestros. Y precisamente por esa constante histórica de la contemporaneidad, el sucesivo desplazamiento fue produciendo sucesivas resistencias: también la de aquellos maestros de oficio que, pese a su condición «clandestina» (los escolantes gallegos, los maestros babianos asturianos, los cortijeros andaluces, etc.) o semiclandestina y subsidiaria (maestros públicos del segundo escalafón), reclamaban la validez de su saber práctico frente al saber profesional, teórico y titulado de los maestros oficiales cuando éste se convirtió en una exigencia para el desempeño. Confirmar esa nueva «vuelta de tuerca» que irá introduciendo la «entronización» de las didácticas especiales, desvelarla y evidenciarla es mérito de este trabajo, aun cuando pongamos reparos a la pertinencia de los momentos de «corte» y a la potencialidad atribuida a los procesos estudiados; pero, en cualquier caso, discrepamos de la connotación moral que se percibe en el planteamiento.

Este relativo maniqueísmo impide ver al autor, creo, que la renuncia del maestro a su saber de oficio y su consiguiente subordinación al saber experto (en el que pasará a formarse) otorga a estos profesionales una importante dignificación de su estatus social: precisamente porque domina una «profesión» apoyada en una «formación científica» y no un «oficio» propio del saber común, puede afirmarse profesionalmente

frente a las injerencias de las autoridades políticas y eclesiásticas locales (lo sabían bien las asociaciones profesionales del magisterio, que sistemáticamente reclaman más formación y más formación experta, ellas mismas también ambivalentes frente a una mecánica que las prestigia, pero a la vez las reubica en un saber/estatus escalafonado y jerarquizado). El reconocimiento de esta lógica profesional-corporativa habría explicado que no constituye una paradoja (aunque a Mainer se lo parezca) el rechazo del profesorado normalista (que venía reclamando la exigencia del bachillerato para el acceso a las Normales como condición para hacer desaparecer su connotación de «universidad de pobres») a la efectividad de la normativa impulsada por el Gobierno republicano, a la vista de que ello podía suponer la huida del alumnado hacia otros estudios, incluidos los de pedagogía.

Aunque la reforma educativa republicana hubiese establecido una triple vía de profesionalización docente basculada en el saber pedagógico (para todo tipo de profesorado, excluyendo el universitario) nos parece excesiva la afirmación de que tal fórmula quedase «consagrada» desde entonces, y «prácticamente hasta nuestros días». «Prácticamente hasta nuestros días» quedaron muy pocas cosas de aquella fórmula: una formación «al margen del olimpo universitario» para los maestros (que ya venía de antes y que se mantuvo, de alguna manera, hasta hoy, en que el título de grado los homologa con los estudios pedagógicos), pero nada o casi nada en lo que respecta al profesorado de secundaria (salvo que se denomine profesionalización docente a los cursos del CAP) y nada o casi nada para el profesorado normalista, inspectores o directores escolares. Por eso, contra lo que mantiene el profesor Mainer, aquella fórmula no quedó, lamentablemente, consagrada, y la *formación docente* sigue, todavía hoy, sin ser requisito para ejercer la *profesión docente*. En otro orden de cosas y en relación con la contradicción que esa triple vía supusiese con la aspiración al modelo de escuela única o unificada («pura logomaquia», lo califica) parece exagerado, si no se es excesivamente literal

² «Un saber que conexas íntimamente la mano y la cabeza, mediante un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento, un diálogo que evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas» (SENNET, Richard: *El Artesano*, Barcelona, Anagrama, 2009, p. 21).

en el análisis del discurso: la posibilidad de una escuela única no pasaba, en sus elementos esenciales, por hacer un cuerpo único de enseñantes (propuesto): la escuela única era una empresa, en aquellas circunstancias, cuyas dificultades ideológicas, económicas, materiales y sociales dejaban en un lugar orillado el problema de la jerarquía de los cuerpos docentes.

He tenido ya el placer de discutir con el profesor Mainer mi dificultad para aceptar la continuidad estructural entre la pedagogía republicana y la pedagogía franquista implícita en el corte cronológico 1930-1970, que aquí es de nuevo afirmada. Hacerlo le obliga a interpretar en una clave única lo que es diverso, multiforme, contrario, contradictorio, en suma. A localizar esa continuidad (en lo que respecta al discurso y los profesionales de la Didáctica) en elementos tales como: 1) la permanencia en sus plazas de profesorado normalista y de inspectores que habían sido formados en la Escuela Superior del Magisterio y en la óptica institucionista, los cuales habrían procedido a una *coalición de discursos* diversos y ya presentes en los años 20 y 30 (algo más complejo que «pasarse al otro bando», dice), compatibilizando —y ahí encuentra la continuidad— el discurso del escolanovismo europeísta en el que se habían formado, con otros de carácter nacionalista, fascista y católico-espiritualista; 2) en la consideración de la universidad como matriz del conocimiento pedagógicamente valioso, y 3) en el mantenimiento de la racionalidad técnico-burocrática que implicó la jerarquización de los cuerpos docentes y la institucionalización de los campos profesionales de expertos, entre ellos los didactas, destinados a ejercer el gobierno y control del sistema educativo, proceso que culminaría a mediados de los años 70.

Que un 50-60% de inspectores y profesores normalistas permaneciesen en sus cargos no justifica afirmar una unidad estructural (¿deberíamos establecer cortes sólo si se hubiese alcanzado un 100% de sancionados?); la «coalición de discursos» pertenece o es consustancial a la lógica institucional y corporativa, del mismo modo que la gestión de los sistemas educativos

incluye, por definición, una racionalidad burocrática: «El encumbramiento de la universidad como institución matriz de la producción y gestión del conocimiento pedagógico valioso, que se traduce en la eclosión del nuevo perfil polivalente del licenciado en pedagogía» (p. 526) no dejó de ser algo correlativo a la eclosión de la universidad misma en los años 70, y a la paralela eclosión de las «Ciencias de la Educación», cuya epistemología importábamos entonces de la vecina Francia (y en definitiva de Europa).

Pero algo de esto ve el propio Mainer cuando sobre las permanencias se le imponen las rupturas. Y si bien afirma que «la mayor parte de los procesos de profesionalización abiertos durante el periodo republicano permanecieron», afirma a la vez que el franquismo supuso «un efectivo desmantelamiento del sistema orgánico de formación y titulación que cuidadosamente había ido trabándose» en aquel periodo; que las Normales fueron dejando de ser espacios de producción de discurso pedagógico (p. 547); que se desarboló la profesionalización pedagógica del profesorado de Enseñanzas Medias y de las Normales, cancelándose también la formación y titulación pedagógica para los directores de graduadas; y que definitivamente desapareció el diálogo y la coordinación que entre las Normales y la Escuela Superior del Magisterio (desde 1932, Secciones de Pedagogía) había existido en forma de «sinergia entre sus planes de estudio, estructura, profesorado, acción investigadora y formativa» (p. 549). Y ello porque las «autoridades del Nuevo Estado se habían encargado de desactivar con particular vesania aquel notable elenco de mediadores (normalistas, inspectores, catedráticos de instituto y directores de algunas graduadas) que acertaron a dibujar una suerte de imaginario eslabón entre las ideas y los actos; entre la cultura científico-pedagógica, las instancias técnico-burocráticas del Estado y la realidad escolar» (p. 595).

Como estudiante de Pedagogía en los años 70 no puedo por menos de encontrar sobredimensionada la afirmación, reiteradamente señalada, según la cual «el saber

específico de los metodólogos —enseñar a enseñar— estaba ya acotado a la altura de 1936, aun cuando fuese un patrimonio cuya propiedad y usufructo fuesen todavía algo difusos» (p. 432), un saber que, originándose en la edad de oro de la Pedagogía española —sustituyendo las pedagogías y modelos formativos montesinianos por las pedagogías «psi»—, se habría extendido, con continuidades y cambios pero en una unidad estructural, durante el periodo franquista; sólo desde la laxitud de una transición larga pueden sostenerse, creo, tales afirmaciones: de hecho casan mal con los apuntes que yo debía tomar de labios del primer catedrático de Didáctica de nuestro país (Dr. Pacios), según el cual, al «enseñarnos» los principios básicos de la evaluación didáctica, afirmaba que, en todo caso, «el hontanar del hombre solo puede medirlo Dios».

AIDA TERRÓN BAÑUELOS