

INTRODUCCIÓN

*¡Tiempo feliz, aquel en que el vivir humano fuese realmente inútil, carente de sentido,
o sea, fin en sí mismo, y no instrumento de futuro alguno,
ni eslabón de cadena de ningún devenir!*

Rafael Sánchez Ferlosio¹

Este libro indaga en la sociogénesis de un campo profesional y académico prácticamente recién nacido (el de la Didáctica de las Ciencias Sociales, DCS, y, por extensión, el de la Pedagogía), profundizando en el estudio de las relaciones de saber-poder que, entre 1900 y 1970, le fueron dotando de sentido y significado. Desentrañar la forja —algo así como buscar el genoma, la matriz práctico-discursiva— de una profesión reciente a cuyos miembros se les ha reconocido capacidad, conocimiento, mérito y autoridad suficientes no sólo para dirimir y dictaminar acerca del sentido, utilidad social y método más adecuados para enseñar mejor y más eficazmente una disciplina escolar —las Ciencias Sociales; básicamente la Geografía y la Historia—, sino también para formar y profesionalizar docentes, e, incluso, para diagnosticar problemas de aprendizaje y prescribir remedios y fórmulas paliativas orientadas a mantener hasta el hastío el feliz embeleco de una escuela en la que todos, sin distinción de clase, raza o género, puedan adquirir, al menos, las competencias básicas para vivir en sociedad... depara no pocas sorpresas. Entre ellas, el hecho de que, curiosamente, el corpus discursivo de tal corporación emergente de expertos universitarios estuviera ya plenamente desarrollado desde los años treinta del pasado siglo. Y si pensamos un poco más allá, enseguida nos percatamos de que, en tiempos no excesivamente lejanos, la inmensa mayoría de las funciones mencionadas, ahora patrimonio celosamente custodiado por los enmucetados del oficio, se distribuían de modo un poco más horizontal en el seno de otros cuerpos y campos profesionales más próximos al universo de la práctica escolar: por ejemplo entre los inspectores de Enseñanza Primaria;

¹ Sánchez Ferlosio, R. (2001), *Vendrán más años malos y nos harán más ciegos*, Barcelona, Destino, p. 43.

entre los profesores de las Escuelas Normales; entre algunos maestros primarios, excepcionalmente formados, que llegaron a ostentar el cargo de regente o director escolar; incluso entre algunos catedráticos de Instituto o de Universidad. De este modo, no es difícil percatarse de que, tras la lenta fragua del actual campo profesional de los didactas de las ciencias sociales, se agazapa y revela otro proceso, ineludible, de desprofesionalización, reconversión e incluso exclusión, de otros muchos cuerpos docentes que fueron progresivamente relegados de la reflexión y producción pedagógica y didáctica; son algunos de los gajes del triunfo de la racionalidad técnico-burocrática en el campo de la educación.

SUJETO, INTERÉS Y OBJETO

En el momento de escribir estas páginas introductorias que, el lector o lectora conocerá en orden inverso al que fueron producidas, es obligado practicar cierto ejercicio de reflexividad y autoanálisis al objeto de esclarecer los motivos, herramientas y condiciones que lo hicieron posible.² El empeño no es sencillo, tanto más cuanto el objeto de estudio de este trabajo no es, en modo alguno, algo externo o independiente del sujeto que lo disecciona (es siempre, parte, como gustaba decir Jesús Ibáñez, producto de la actividad objetivadora del sujeto) ni de las herramientas teóricas y metodológicas en cuyo diálogo permanente aquél ha ido construyéndose..., sino todo lo contrario. Así, es ésta una exploración intelectual en la que interés y deseo, objeto y teoría, han ido formando un «todo» hasta cierto punto inextricable. Y es que, en cierto modo, es ésta una indagación que, es preciso admitirlo y advertirlo ya, ha tratado de bucear en la genealogía de una importante parcela de nuestro quehacer

² En origen, este texto, con el título *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*, fue defendida para la obtención del grado de doctor en el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Zaragoza, el día 9 de junio de 2007. La citada investigación, dirigida por los doctores Antonio Viñao y Raimundo Cuesta, fue presentada en dos volúmenes de 675 y 192 páginas, respectivamente, y juzgada por un tribunal constituido por Carlos Forcadell, Agustín Escolano, Miguel Á. Pereyra, Alberto Luis e Ignacio Peiró que le otorgaron la calificación de sobresaliente cum laude.

profesional —la Didáctica de las Ciencias Sociales— sobre la que hemos ido acumulando no pocos interrogantes y sospechas razonables a lo largo del dilatado tiempo ya en que vengo ejerciendo como profesor de Instituto. Por eso mismo, la tarea de deslindar, siguiendo los usos académicos, los propósitos —la relevancia, objetiva y objetivable, del tema que se propone—, del interés —el siempre subjetivo y actual impulso que nos impele a conocer y a razonar sobre la realidad que nos circunda— y del marco teórico-analítico —concebido como suerte de estructura preexistente de la que decimos servimos para «atrapar» la realidad—, además de ingrata simulación, se nos antoja, al menos en nuestro caso, esfuerzo inocuo y sin excesivo sentido.³ Ni somos partidarios de reconocernos adscritos a marco teórico alguno que nos constriña; ni, mucho menos, de cumplir con los signos del habitual ritual citatorio, esa especie de prurito por emboscar el pensamiento propio en el ajeno, tan usual en nuestros días. Sujeto, objeto y teoría son concebidos aquí como tres ingredientes inseparables en permanente evolución y diálogo a lo largo del sexenio largo en que este trabajo ha ido elaborándose. El sujeto y el objeto se generan y regeneran, una y otra vez, absorbiendo y metabolizando los nutrientes teóricos de los que se sirven y, precisamente, como fruto de esa apropiación, que sucede de forma mucho menos sistemática y «lógica» —a menudo a ráfagas y fogonazos de pasajera lucidez— de cómo suele relatarse, son asimismo transformados por aquéllos.

El sujeto es, al mismo tiempo, el objeto, porque se reconoce y sabe juez y parte de la realidad cuya genealogía pretende comprender y, ahora, compartir. Hurgar en la sociogénesis de los discursos en los que nos hemos formado y profesionalizado y que han tratado de construirnos como docentes, no deja de traducirse en ejercitar una a menudo dolorosa autocritica e introspección sobre lo que somos, decimos, o nos han dicho

³ Pierre Bourdieu lo expresó con claridad y lo practicó con audacia: «me complacen esas obras en las que la teoría es como el aire que se respira, está por doquier y en ningún sitio, a la vuelta de una nota, en el comentario de un texto antiguo, en la propia estructura del texto interpretativo. Me identifico plenamente con esos autores que saben introducir las cuestiones teóricas más decisivas en un estudio empírico desarrollado con minuciosidad, y que emplean los conceptos de un modo más modesto y aristocrático a la vez, llegando incluso a ocultar su propia contribución en una reinterpretación creadora de las teorías inmanentes a su objeto». Bourdieu, P. (1995), *Las reglas del arte*, Barcelona, Anagrama, p. 266.

y hecho creer que somos. Se trata sin duda de una saludable y profiláctica gimnasia intelectual que tiene la virtud de inmunizarnos, entre otras cosas, ante cualquier mesianismo, individual o corporativo, que tanto da...; algo tan primordial y necesario, pero al mismo tiempo, nos tememos, tan infrecuente en los aledaños de las ciencias de la educación, tan resueltas siempre a diagnosticar síntomas y a esgrimir tratamientos paliativos sin cuenta ni tino. Posiblemente, algunos años ejerciendo la docencia como profesor de Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria, practicando de «oficiante innovador» e, incluso, asomándome a las aulas de una Facultad de Educación para «enseñar didáctica», hayan constituido suficiente aprendizaje y motivación intrínseca para la realización de este trabajo.⁴ Ahora bien, no es ésta una investigación que surge de una suerte de disgusto o insatisfacción profesional a la búsqueda de alternativas balsámicas —eso que, a nuestro modo de ver, en ocasiones con harta desverguenza, suele ocultarse tras el marbete de la «investigación acción» o de la «reflexión sobre la práctica»—. No encontrará el lector atisbo alguno de propuesta o indicación en las páginas que siguen para mejorar la práctica docente propia o ajena.

Hemos rehuido y criticado racionalmente cualquier tentación idealista que alimente la ilusoria pretensión de considerar que la enseñanza es perfectible mediante el recurso a técnicas y artefactos de transmisión e instrucción más o menos ingeniosos y/o «modernos»; además, el propio trabajo y transcurrir del tiempo no ha hecho sino alimentar en nosotros

⁴ Nunca me he planteado la necesidad de «renunciar» a ningún pasado, ni, mucho menos, la de avergonzarme u ocultar mi actividad en el seno de un fecundo «movimiento de renovación pedagógica» como Ínsula Barataria, que dedicó gran parte de su tiempo y existencia (entre 1990 y 1999) a la elaboración de materiales curriculares para la enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Secundaria, hasta su incorporación en la Federación Icaria (Fedicaria); editora de la revista *Con-Ciencia Social*. Al respecto, tuve ocasión de referirme a los cambios en el interés y dirección de nuestro trabajo en «El proyecto Ínsula Barataria: lo que va de ayer a hoy» (texto de una conferencia pronunciada en el Centro de Profesorado de Sevilla en abril de 2001 que puede leerse en www.fedicaria.org) y en «Fedicaria: un foro para la didáctica crítica de las Ciencias Sociales» (también localizable en el sitio web citado y en el libro colectivo *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, editado por Diada y por el ICE de la Universidad de Zaragoza, asimismo en 2001); coincidiendo en el tiempo con la elaboración de aquellos escritos, comencé a pergeñar el proyecto de la investigación que ahora ve la luz.

las sospechas sobre el verdadero sentido e intenciones que se ocultan tras los supuestos saberes técnicos que se supone deben poseer los docentes para impartir su materia, gobernar la clase y mejorar su «práctica» y, por supuesto, sobre el lugar donde esos saberes didácticos se producen y sobre el campo profesional que los legitima, sostiene y vivifica. Justamente por ello, este trabajo surge y se ubica en las antípodas de los modelos de investigación al uso inspirados en los «parámetros» de la «innovación educativa o pedagógica»; aunque también, obviamente, se encuentra muy alejado de los que se adscriben al «paradigma» del «pensamiento del profesor», u otras lindezas por el estilo —dicho sea con todo el respeto y admiración por sus sufridos cultivadores—.

El conjunto de problemas socio-históricos que se definen aquí y cuya genealogía se decide explorar, surge, en primerísimo lugar, de una actitud y una mirada crítica y muy poco complaciente con la realidad social y educativa existente. Pero también con la agobiante ruta por la que a menudo transita la *doxa* progresista dominante, que no duda en reproducir una suerte de consenso trans-cultural y meta-político acerca de las bondades intrínsecas de la escolarización y de la escuela, que se nos antojan, como mínimo, altamente sospechosas. La ingenua consideración de la escolarización como una feliz conquista del progreso, la creencia en que el binomio escuela pública / estado social y democrático constituyen, por sí mismos, palanca de salvación individual y colectiva, o la idea, tan extendida y recurrente, de que el conocimiento suministrado en las escuelas —cuanto más «disciplinado» y adecuadamente «metodizado», mejor...— constituye la garantía para asegurar el acceso de las nuevas generaciones a un supuesto patrimonio cultural común, siempre emancipador..., entendemos que no es sino una directa consecuencia del empeño por naturalizar y eternizar el dispositivo escolar como producto ahistórico; olvidando u ocultando su sociogénesis y su significación real. La escuela pública y la renovación pedagógica han llegado a convertirse en mera pantalla propagandística de una utopía, tiempo ha vacía de contenido, que fantasea con la promesa de fabricar identidades libres y emancipadas en el seno de una sociedad capitalista que sistemáticamente niega lo que los sistemas educativos proclaman y afirman ofrecer.

Desde los presupuestos críticos que estamos exponiendo ya supondrá el lector que la fragua de un campo profesional dista mucho de confun-

dirse con el relato brillante y épico de una «conquista», sino que se aproximará mucho más a la narración documentada y sin contemplaciones acerca de cómo se configura y actúa una fracción del mundo de los intelectuales en tanto que ejecutores y actores de una forma dominada de dominación. Así, nuestro trabajo, nutriéndose en el desasosegante *dictum* benjaminiano según el cual no hay documento de la civilización y de la cultura que no sea también un documento de la barbarie,⁵ tiene su génesis en un ambicioso —acaso inasequible— propósito por alcanzar a entender los mecanismos de producción y reproducción cultural en la escuela de la era capitalista; interés al que el conocimiento pedagógico en general y didáctico en particular, prestaron y prestan un papel irrefutable e imprescindible.

Con todo, el objeto de estudio que nos ocupa, no se ha cocinado «solo», ni en «solitario». En primer término, este trabajo tiene algo más que su remoto pero indiscutible origen en la que fuera tesis doctoral de Raimundo Cuesta.⁶ En ella, ciertamente, encontramos desbrozado el camino para emprender la nuestra y bien puede afirmarse, sin incurrir en falsa modestia, que el producto que presentamos es un legítimo vástago de aquella seminal indagación sobre la *educación histórica* a lo largo de la contemporaneidad española. Con este trabajo quedaba abierta la puerta para explorar críticamente la invención de la didáctica de la geografía e historia en tanto que trasunto legitimador de unas materias de enseñanza omnipresentes en los planes de estudio de todos los grados y niveles de enseñanza al menos desde 1901, pero también como discurso normativo y regulador de la actividad docente y, en sí mismo, como objeto de la gestación de una nueva disciplina y de su correspondiente campo profesional. En definitiva, un desafío intelectual, la «crítica de la Didáctica» —de todas las didácticas: también de las que se han postulado «progre-

⁵ Benjamin, W. (1973), tesis sobre Filosofía de la Historia, en *Discursos ininterrumpidos*, I, Madrid, Taurus.

⁶ Cuesta, R. (1997), «El código disciplinar de la Historia». *Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*, tesis doctoral dirigida por J. M.^a Hernández. Universidad de Salamanca (puede consultarse en www.fedecaria.org). Este seminal trabajo dio lugar a dos publicaciones: Cuesta, R. (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares Corredor; y Cuesta, R. (1998), *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España: entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal.

sistas» y llamadas a romper las inercias de la «escuela tradicional», que se nos antojaba primordial requisito en el empeño de imaginar y construir, hoy, una «Didáctica de la Crítica», entendida como aportación a la gestación de nuevas políticas de la cultura capaces de contribuir a «organizar el pesimismo». ⁷ Si la *Sociogénesis...* de Raimundo Cuesta contribuyó, no poco, a desvelar el envés de los códigos pedagógicos y socioprofesionales con los que se ha fraguado nuestra profesión docente, la atenta lectura de la obra de Antonio Viñao (inicialmente sus clarividentes *Política y educación en los orígenes de la España Contemporánea*, de 1982, e *Innovación pedagógica y racionalidad científica*, de 1990) abrió ante nosotros las potencialidades del campo de la historia social y cultural de la educación, muy bien pertrechada, en su caso, ante los peligros del «anticuariado acumulativamente irrelevante» al mostrar en sucesivos trabajos las posibilidades genealógicas que encerraba la afirmación de Durkheim según la que «una historia de la enseñanza» había de ser «la mejor de las pedagogías». ⁸ Por lo dicho hasta aquí, se entenderá bien la decisión acerca de quiénes habrían de tutelar nuestro trabajo. Por otro lado, no es sólo justo sino además necesario reconocer que nuestra labor ha estado, desde sus inicios, estrechamente ligada —afectiva e intelectualmente, pues ambas cosas son, para el caso, inseparables— a uno de los proyectos de trabajo surgidos en la Federación Icaria (Fedicaria); nos referimos al Proyecto Nebraska y, ya más en particular, a la investigación doctoral que Julio Mateos Montero ha venido realizando paralelamente a la nuestra, suscitándose con ello una intensa y extensa comunicación de la que, sin lugar a dudas, nuestro proyecto se ha visto extraordinariamente favorecido. ⁹

⁷ Cuesta, R., *et alii* (2005c), «Didáctica crítica. Allí donde se encuentran necesidad y deseo», *Con-ciencia Social*, 9, pp. 17-54.

⁸ Viñao, A. (1997), «De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)», en Gabriel, N. y Viñao, A., *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsel.

⁹ El Proyecto Nebraska se interesa en indagar la contribución que la escuela del capitalismo viene realizando a la producción y reproducción cultural y social en la sociedad contemporánea, dirigiendo su mirada crítica hacia tres de sus componentes, estrechamente relacionados entre sí: la sociogénesis del conocimiento escolar —estudio de las disciplinas que se configuran en la escuela, para la escuela y a propósito de la escuela, entre las que se encuentran las didácticas especiales—; la sociogénesis de las prácticas escolares y pedagógicas —estudio de las prácticas sociales y de subjetivación-normalización que tienen

APUNTE SOBRE LAS CATEGORÍAS HEURÍSTICAS UTILIZADAS EN ESTE TRABAJO

Esta investigación aborda 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. Todo ello, en un espacio largo de tiempo que abarca desde 1900 —momento en que podemos considerar que comienzan a desplegarse las condiciones sociales, políticas y culturales para su desarrollo— hasta 1970 —fecha que coincide con la promulgación de la Ley General de Educación, momento en que se confirma jurídicamente en España la escolarización de masas y la consolidación de un modelo educativo de neta inspiración técnico-burocrática—.

Como todas las demás didácticas especiales, la de las ciencias sociales, cuya invención tuvo lugar, grosso modo, entre 1900 y 1939, nunca perdió de vista y jamás renunció, al propósito con que fue concebida: enseñar con método, eficacia y en el menor tiempo posible todo a todos —ya lo anunció Comenio en su potente metáfora del «taller de hombres» de su *Didáctica magna*—. Cabría afirmar que el «metodologismo» de la instrucción escolarizada se nos presenta como trasunto del «fordismo» económico y, por ende, de las necesidades del sistema de producción capitalista y de su escuela, pero también y muy principalmente como necesidad intrínseca de una escuela que fue progresivamente alargando la estancia de la infancia

lugar en el espacio escolar—; y, finalmente, la sociogénesis de los cuerpos docentes —estudio de los sujetos que poseen, «viven» y «hablan» acerca de ese conocimiento y esas prácticas—. La tesis de Julio Mateos Montero, titulada *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar* y defendida en la Universidad de Salamanca en abril de 2008, se inscribe, en parte, en el mismo eje temático que la nuestra. Sobre el Proyecto Nebraska pueden consultarse los siguientes textos: Cuesta, R. *et alii* (2003), «Presentación del Proyecto Nebraska», en Rozada, J. M.^a (coord.), *Las reformas escolares de la democracia*, Oviedo, KRK ediciones (pp. 189-1995); Cuesta, R. *et alii* (2005b), «Cuaderno de bitácora del Proyecto Nebraska: de Gijón a Valencia», en Gea-Clio (comp.), *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales*, Valencia, nau-Llibres (pp. 121-135); Cuesta, R. *et alii* (2007), «¿Por qué y para qué del Proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo», en Romero, J. y Luis, A. (eds.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*, Santander, Gobierno de Cantabria (pp. 189-216). Todos ellos pueden consultarse en www.fedecaria.org

en su seno. En efecto, el binomio «más infancia y más tiempo disponible de escolarización» constituyeron una de las condiciones que acabaron haciendo «necesario» el conocimiento didáctico específico. Por otro lado, tales propósitos tampoco fueron ajenos, sino más bien inseparables, a otro de no menor fuste: pronto se comprendió que el conocimiento metodológico era indispensable para el dominio del oficio docente. En efecto, la paulatina implantación de la escolarización de masas llevó aparejada una profunda mutación del antiguo oficio artesanal del magisterio. Las metodologías especiales, hoy didácticas específicas, dejaron entrever así su otra cara disciplinadora: ya no se trataba únicamente de colaborar a la adecuada doma del alma infantil en el contexto aulario, también irrumpía con fuerza la voluntad de poder de un conjunto de saberes teórico-prácticos orientados a gobernar y normativizar la actividad docente.

Sostenemos que el proceso de producción de los discursos didácticos —«régimen de verdad» en el sentido foucaultiano de la expresión— es inseparable e incomprensible sin prestar atención a las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas que contribuyeron a esculpir las funciones de la escuela como institución de control dedicada tanto a la producción de sujetos como a la reproducción social y cultural en la era del capitalismo. Recordar qué son los sistemas escolares, de dónde proceden y cuándo inician su despliegue, en franca coincidencia temporal con el de los estados nacionales del capitalismo..., es, como anunciábamos, requisito previo y obligado para reconocer y comprender el lecho mágico en donde se fueron gestando los primeros cuerpos de doctrina metodológica acerca de muy distintas materias de conocimiento destinadas, fundamentalmente, al adiestramiento y sometimiento de la materia y espíritu de una infancia continuamente recreada.

Para aproximarnos, desde la complejidad crítica, al análisis histórico-social de las formas de educación y escolarización en la contemporaneidad española, hemos optado por explorar, una vez más, las posibilidades heurísticas de la categoría *modo de educación*. Una historia crítica de la educación requiere dotarse de categorías heurísticas que le permitan mirar por encima (o, mejor, por debajo) de las pulsiones superficiales del devenir político de las sociedades, que le permitan pensar y explicar la compleja dialéctica de los cambios y las continuidades. Aunque una idea semejante fue utilizada con indudable acierto en la obra del malogrado

(e injustamente ignorado hoy) sociólogo español C. Lerena,¹⁰ el concepto *modo de educación*, tal como aquí se concibe y usa, se encuentra por primera vez en la citada investigación de Cuesta (1997); posteriormente hemos venido trabajando con esta categoría en varios de los trabajos desarrollados en el Proyecto Nebraska.¹¹ Conviene advertir al lector de su uso en el presente trabajo como criterio de periodización y como formalización teórica para explicar la sociogénesis de la escuela de la era capitalista. En efecto, a partir de la erección de los sistemas de enseñanza educativos nacionales en el siglo XIX y hasta el presente, distinguimos un *modo de educación tradicional elitista* (desde aquellos orígenes decimonónicos, hasta finales de los años sesenta del siglo XX) y un *modo de educación tecnocrático de masas* (desde 1970 hasta nuestros días). Entre 1900 y 1970 se percibe una etapa de «transición larga» en la que los cambios, reformas e incluso rupturas, conviven con las inercias, continuidades y diversas formas de resistencia a lo «nuevo»...; una transición que, para lo que se refiere a nuestro objeto de estudio, experimentará dos momentos de aceleración y encrucijada: el primero, alrededor del periodo 1931-1939, y, finalmente en el periodo que hemos denominado «transición corta», entre 1960 y 1970. Pero, como hemos advertido, los *modos de educación* son algo más que un mero instrumento de periodización, pues contribuyen a formalizar y, ante todo, a explicar los sistemas educativos como el producto, cambiante, de la interacción de tres dimensiones o vectores de extraordinaria transcendencia: la economía —las distintas formas de capitalismo—, el poder —las formas de dominación y subjetivación— y el conocimiento —las formas de circulación y apropiación de los saberes en el espacio social y escolar—.

Mas regresemos al objeto específico de nuestro trabajo con objeto de familiarizar al lector sobre la forma en que haremos uso de ésta y otras categorías heurísticas que tendremos ocasión de referir. Como atinadamente nos recordaba Viñao¹² refiriéndose al proceso de alfabetización, uno de

¹⁰ Lerena, C. (1976), *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel.

¹¹ Cuesta, R. (2005), *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro; y Cuesta, R. (2005a), «Modos de educación, historia de la educación y formas de periodización», en Dávila, P. y Naya, L. M. (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, San Sebastián, Espacio Universitario / EREIN.

¹² Viñao, A. (1998b), «Liberalismo, alfabetización y primeras letras (siglo XIX)», *Bulletin Hispanique*, 100, 2, 531-560.

los rasgos más característicos de la civilización y cultura occidentales ha sido el de la progresiva «escolarización» de los saberes y la consecuente desaparición y devaluación de la autodidaxia y de los aprendizajes prácticos que, tradicionalmente, se habían llevando a cabo en distintos medios societarios. Con la progresiva escolarización de los saberes fueron institucionalizándose las disciplinas o asignaturas¹³ y, a los efectos de nuestro más directo interés, fueron sedimentándose también los discursos sobre la instrucción y su mecánica —los métodos didácticos; «asignatura de asignaturas» si se nos permite la licencia...—, en tanto que prosaico conjunto de «razones prácticas» que el maestro debía desarrollar y aprehender para desempeñar su oficio y gobernar «la marcha de la clase», como solía decirse en las Normales y textos del siglo XIX. Tal como ha puesto de manifiesto la historiografía más acreditada sobre estos temas (A. Chervel, D. Juliá, I. Goodson...) la génesis de las disciplinas tuvo lugar en el medio escolar y en modo alguno ha de considerarse a éstas como construcciones espontáneas, meros destilados de la ciencia de referencia o de los supuestos avances del saber pedagógico. Para referirnos a su proceso constitutivo pero, al mismo tiempo, a su propia idiosincrasia, hemos gustado de utilizar el concepto *código disciplinar* (Cuesta, 1997) que definiríamos como un conjunto de ideas, creencias, principios, valores, reglamentaciones burocráticas, pero también usos y rutinas prácticas que legitiman la función educativa atribuida a cada disciplina y que contribuyen a regular el ejercicio cotidiano de su enseñanza. Así pues, los primeros discursos didácticos permanecieron durante largo tiempo inmersos en los intersticios de los «códigos disciplinares» de las distintas materias de enseñanza y, en su calidad de conocimientos artesanales, indiferenciados e inespecíficos, fueron patrimonio colectivo de ciertos maestros y pedagogos carismáticos que, fundamentalmente desde la institución normalista o desde la inspección, se vinieron atribuyendo las funciones de instruir y vigilar al magisterio primario en el honesto oficio de instruir al que no sabe.

¹³ Esos artificios de la racionalidad burocrática eran definidos con agudeza por Sánchez Ferlosio: «lo que queda de un determinado contenido de enseñanza, de un campo de conocimiento, una ciencia o una rama del saber, tras haber sido sometidos a un prolongado e intenso tratamiento de ortopedia administrativa o, en una palabra, de *burocratización*». Sánchez Ferlosio, R. (2002), *La hija de la guerra y la madre de la patria*, Barcelona, Destino, p. 32.