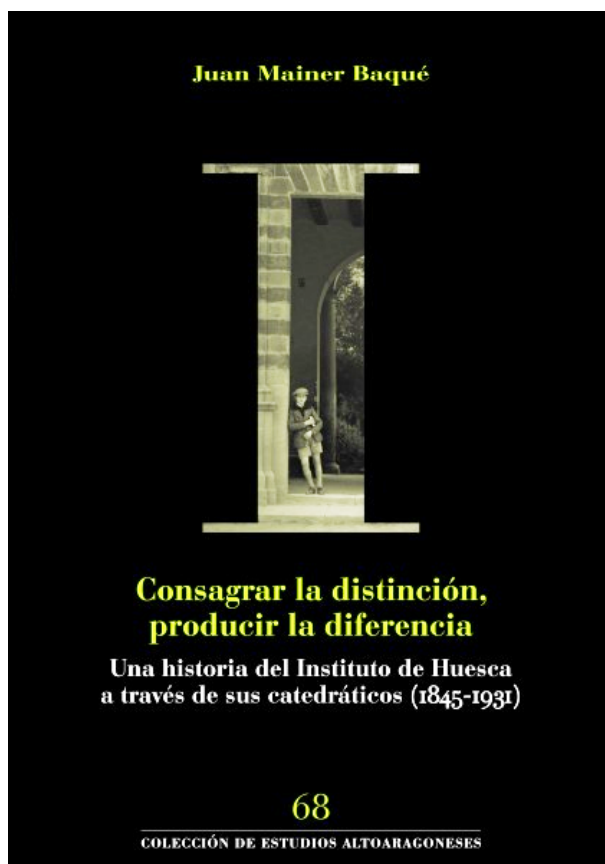


MAINER BAQUÉ, Juan: *Consagrar la distinción, producir la diferencia. Una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)*. Instituto de Estudios Altoaragoneses, Huesca, 2020



En la cubierta del libro aparece una gran I mayúscula recortada de una fotografía en la que un jovencito, de pantalón corto todavía, pero bien vestido y con un libro bajo el brazo, situado en el umbral de la puerta adintelada del Instituto Ramón y Cajal de Huesca en los años veinte, apoya su hombro derecho sobre uno de los pilares, tal que si, al tiempo que está dentro de la institución, la sostuviera. En la dedicatoria del libro el autor escribe: «A quienes quedaron fuera». Todo ello, pues, antes de llegar al índice. Es como si el autor, con eso y con el título del libro, hubiera querido presentarse antes de entrar en materia. Y es que la aparente paradoja de dedicar miles de horas de trabajo a investigar sobre un instituto y más de una treintena de quienes fueron catedráticos en él, para luego dedicárselo a las mujeres, los

campesinos y los obreros que nada tuvieron que ver con todo aquello, en tanto que sujetos excluidos de una institución destinada a «consagrar la diferencia y producir la distinción», solamente se puede explicar recurriendo a la propia biografía del autor.

Juan Mainer (Zaragoza, 1958), forma parte de esos pocos docentes de la actual secundaria (él es Catedrático de Geografía e Historia por oposición) que, rompiendo radicalmente con el *ethos* y el *habitus* de su grupo profesional, además de dominar a un alto nivel aquello que enseña, es capaz de volcar su saber, sobre el sistema educativo y, por tanto, sobre la institución en la que trabaja, incluida su propia profesionalidad docente, llevando a cabo una crítica contundente tanto de las tradiciones heredadas como de los enfoques tecno-burocráticos dominantes en las últimas décadas. En ese empeño, en su día

constituyó, junto con otros docentes aragoneses, el *Grupo Ínsula Barataria*, que realizó una atrevida revisión de los contenidos de Geografía e Historia y del método para enseñarlas, adoptando las líneas básicas de una pedagogía crítica. Poco después puso en pie con otros compañeros de distintos puntos de España la *Federación Icaria* (fedicaria) y, dentro de ella, el *Proyecto Nebraska*, que adoptó una línea de trabajo sintetizada en el propósito de llevar a cabo una «crítica de la didáctica y una didáctica crítica». Fue en su seno donde surgió un campo conceptual del que cabe destacar aquí, por el uso que de ellas hace en este libro, las profundas y productivas conceptualizaciones heurísticas de *modo de educación*¹ y de *código disciplinar*². Con esto y su concepción historiográfica de raigambre marxista, poco dada a valorar las biografías individuales o las historias locales en sí mismas, el autor se adentra en las vidas de los catedráticos del instituto de la ciudad de Huesca, así como de la propia institución y de la ciudad que la alberga, consiguiendo, sin embargo, salvar el peligro de quedar atrapado en el nivel subjetivo y micro de la Historia.

Esto es precisamente lo que dota de coherencia la que hemos denominado aparente paradoja entre la cubierta y la dedicatoria del libro, porque solo desde las categorías teóricas adoptadas, puede entenderse que sean precisamente los ausentes quienes resulten ser esos otros imprescindibles para explicar lo que ocurre allí dentro, en el instituto y en el sistema de enseñanza en que se inserta. Un sistema de enseñanza del que el libro toma la parte correspondiente al modo de educación tradicional elitista³.

Antes de entrar en las biografías de los catedráticos, el autor dedica cuarenta páginas a lo que fue «...el interior del Instituto de Huesca, paradigma del bachillerato tradicional elitista a lo largo de los ochenta primeros años de su historia» (p. 61), comenzando por el propio recinto, «...un escenario que había sido pensado para la práctica de enseñanzas propias de la universidad escolástica y que se revelaría pintiparado para los modos de instruir y aprender propios del bachillerato tradicional elitista» (pp. 66-68). También avanza una caracterización general de los catedráticos como «...exclusiva y elitista cor-

1 Según aclara el propio autor, «El concepto de *modo de educación* tal y como aquí se utiliza fue acuñado por Raimundo Cuesta (1997) y con posterioridad pasó a formar parte del bagaje teórico-analítico de la investigaciones histórico-educativas del Proyecto Nebraska de la Federación Icaria (Fedicaria), una plataforma de pensamiento crítico surgida a mediados de los años noventa que lleva a cabo diversas actividades, entre ellas la publicación de *ConCiencia Social* (<https://index.php/con-cienciasocial/index>). Pueden verse distintos usos y desarrollos teóricos del concepto que permiten comprobar las posibilidades explicativas en Cuesta (2005), Juan Mainer (2009), Mateos (2011) y Cuesta, Mainer y Mateos (2009 y 2011)» (nota 5, pp. 14-15).

2 Raimundo Cuesta, en el resumen realizado de su Tesis Doctoral (<http://www.fedicaria.org/pdf/1.pdf>) define este concepto «...como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia dentro del marco escolar».

3 Los modos de educación, tal como el propio autor lo esquematiza en la página 16 citando como fuente el trabajo de Cuesta, Mainer y Mateos (2009:32), serían dos: el tradicional elitista y el tecnocrático de masas. El primero se iría constituyendo a la par que el sistema educativo (1836-1857), comenzando una fase de transición larga en torno al paso del XIX al XX, que llegaría hasta 1959, para dar lugar a una transición más corta en los años sesenta. A partir de la Ley General de Educación de 1970 se iniciaría el segundo de dichos modos de educación: el tecnocrático de masas.

poración profesional y administrativa, reclutada por oposición y modelada a imagen y semejanza de su homónima universitaria (...) Notarios del poder académico y de los saberes científicos propios de su disciplina, guardianes de la tradición — y esclavos de la rutina —, fueron los creadores de una deontología profesional y de unas formas de decir y hacer en el aula cuyos ecos, cada vez más lejanos e inaudibles, todavía son reconocibles en los estratos más profundos sobre los que se alza la actual educación secundaria» (pp. 81-82). Palabras estas muy importantes, que responden a lo dicho por el autor en la presentación: «Este libro (...) nació con la vocación de ser, por encima de todo, una historia del presente, una explicación sociogenética de los problemas de la institución escolar en la actualidad» (p. 19)⁴.

Las concretas e individualizadas historias de los catedráticos biografiados son organizadas por el autor en tres grandes apartados: los catedráticos isabelinos, los de la Restauración y los del regeneracionismo. Cada una de dichas partes comienza con unas siete u ocho páginas introductorias que, junto con los comentarios, a veces extensos, que el autor realiza a propósito de cada una de las biografías individuales, permiten una lectura que consigue situar a los personajes con respecto al marco conceptual adoptado, siendo el autor coherente con su afirmación de que «Las biografías no tienen sentido por sí mismas ni tampoco como mera suma yuxtapuesta de perfiles profesionales; por eso mismo consideramos las trayectorias docentes a modo de *estructuras estructurantes* de una trama y de un devenir colectivos» (p. 103).

En las noventa y cinco páginas dedicadas a *Los catedráticos isabelinos, fundadores de la profesión*, el autor se adentra, a través de la biografía de diecinueve catedráticos del Instituto de Huesca, en la creación, «...merced a un procedimiento de ensayo y error...» (p. 95), de este cuerpo profesional, para el que se utilizaba un término (catedrático) que en su origen no discriminaba entre universidades e institutos, lo cual perduraría desde que en 1836 se crearon los primeros institutos hasta la Ley Moyano de 1857. El autor señala varios trabajos de diversos autores (Cuesta, Yanes, Sirera, Viñao, Díaz de la Guardia, Benso y él mismo) en los que se apoya para abordar esta etapa de surgimiento de la figura del catedrático de instituto. En especial, y para lo referido a los mismos como creadores del denominado *código disciplinar*, se basa en Raimundo Cuesta.

Entre las páginas 193 y 288, Mainer se refiere a lo que titula como *Los catedráticos de la Restauración: la consolidación de un canon socioprofesional*. A través de las biografías de ocho catedráticos del Instituto Ramón y Cajal, estudia lo que considera la primera generación de quienes fijaron y garantizaron el canon profesional. «Es la generación de los hijos de la Revolución Liberal, los nacidos entre 1840 y 1860 (...) que vivieron su trayectoria profesional a caballo entre el Sexenio Democrático y la crisis finisecular» (p. 201).

4 Una vocación que no es nueva en el autor y que ha motivado numerosas incursiones en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y del profesorado encargado de la misma. (Mainer, 2007; 2008; 2009 y 2011, además de otras muchas publicaciones individuales o compartidas).

Las marcas de dicho canon socioprofesional, ya abordadas por el autor y por Raimundo Cuesta anteriormente (Cuesta y Mainer, 2015) serían:

«La primera de ellas haría referencia a su exclusividad: el cuerpo de catedráticos nació y pervivió como un colectivo numéricamente exiguo y con un fuerte diferencial de género, lo que correspondía con la esencia elitista de los cuerpos superiores de la Administración» (p. 195). «El segundo rasgo remite a su jerarquía funcional (...) una de las señas fundamentales del *ethos* del catedrático fue la diferenciación jerárquica dentro de su nivel de enseñanza...» (p. 196). «El tercer rasgo — el espíritu meritocrático — (...) Y a tales efectos el examen en las aulas y la oposición en el acceso a la cátedra constituían el alfa y el omega de la vida profesional...» (p. 197). «El cuarto y último rasgo del canon profesional se refiere a la relación de propiedad que establecían los catedráticos con las materias que enseñaban y con las plazas que ocupaban...» (p.199)

En el capítulo siguiente, titulado *Los catedráticos del regeneracionismo, garantes del canon: tradición y modernización* (pp. 299-409), Juan Mainer se ocupa de la segunda generación del periodo de la Restauración (otros ocho catedráticos biografiados), que él denomina *generación del regeneracionismo*, situándola entre la tradición y la modernidad. «Las biografías profesionales de sus integrantes, nacidos entre 1860 y 1890 y formados en los años finales del Sexenio o ya en plena Restauración, penetran de lleno en la magnética realidad social y política de la España del primer tercio del siglo XX y en algunos casos incluso trascienden los convulsos años treinta» (p. 201). El autor los considera como «...los auténticos garantes del canon profesional: no en vano buena parte de ellos habían nacido y se habían desarrollado en su seno...» (p. 291). Ahora bien, aunque perviviría el carácter elitista de un bachillerato que corroboraba una preexistente distinción de clase, señala también cómo van apareciendo evidentes señales de crisis del sistema tradicional, produciéndose una dialéctica tradición-modernidad a lo largo de las tres primeras décadas del siglo XX que no pueden despacharse de modo sencillo, y mucho menos en el estudio de «...un pequeño, aislado y endogámico establecimiento como el oscense» (p. 293).

A largo del estudio de los perfiles «bioprofesionales» (como los denomina el autor) de los catedráticos reseñados en esta generación, el lector se va topando con microcambios (reformas, discusiones intensas en el claustro de profesores, conflictos con y entre estudiantes, nuevos reglamentos, reivindicaciones académicas, tensiones entre republicanismo, ultramontanismo y librepensamiento, aumento de matrícula, incorporación de algunas mujeres como profesoras y como alumnas, ecos de protestas obreras y estudiantiles en Zaragoza y Barcelona, etc.) que son el reflejo de conflictos propios de ese tiempo en que, al decir de Gramsci, «lo viejo no termina de morir ni lo nuevo de nacer», como él mismo nos recuerda en uno de los epígrafes de esta parte del libro. Unos conflictos que, sin embargo, «...no consiguieron horadar *per se* los pilares sobre los que se erguía el edificio de la segunda enseñanza del modo de educación tradicional elitista de la sociedad liberal» (p. 354)

El libro termina con tres cortos anexos que recogen el listado completo de los catedráticos que pasaron por el Instituto Ramón y Cajal, el de quienes fueron directores en él y los datos del analfabetismo en la Huesca de 1930. Se cierra con una extensa bibliografía y fuentes, así como un amplio índice onomástico (hay que tener en cuenta que las notas al pie superan las cuatrocientas, siendo casi tantas como las páginas del libro).

Un libro denso y extenso, pero aligerado en su lectura por una esmerada y amena escritura que se suma al interés histórico y profesional que tiene la exhaustiva investigación realizada, como ya hemos señalado, conceptualmente muy enriquecida. A pesar de ello, previsible y lamentablemente, no será muy leído más allá de los círculos académicos directamente interesados en el campo disciplinar de la Historia de la Educación, así como por algún cultivador de la historia local de Huesca o regional de Aragón, aun constituyendo una aportación de gran interés para una crítica, sobre todo en su dimensión genealógica, del sistema de enseñanza y de una parte de la profesión docente. Y es que en la identidad y las actitudes de buena parte del profesorado de secundaria (catedráticos o no) laten actualmente rasgos cuyo origen está en las estructuras sociales, las instituciones y los personajes estudiados por el autor de este libro. No es raro encontrar hoy docentes identificados casi exclusivamente con *su* disciplina, enseñándola repitiendo formas acríticamente heredadas, negacionistas de cuanto proceda de la denostada Pedagogía o las Ciencias de la Educación, con frecuencia alimentando su recelo o su rechazo en las propuestas más tecnicistas y burocráticas, pero recurriendo a ellas de modo superficial y solamente a modo de parapeto gratuito y facilón puesto en bandeja por algunos sectores académicos y responsables políticos y administrativos, pero siendo incapaces de volverse sobre el sistema de enseñanza y sobre su profesión como productos históricos, a fin de pensarlos en profundidad y con rigor para actuar didáctica y sociopolíticamente en consecuencia, tal como ha hecho el autor de este libro a lo largo de su trayectoria como docente, en la que supo combinar la didáctica propositiva con la crítica, fundamentalmente sociogenética, de su campo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares Corredor.
- (2005): *Felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro.
- Juan MAINER BAQUÉ y Julio MATEOS MONTERO (2009), *Transiciones, cambios y modos de educación: los problemas de periodización desde una perspectiva genealógica*, Salamanca, Lulú.
- (2011): «Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia», En *Revista de Andorra*, 11, separata.

—y Juan MAINER BAQUÉ (2015): «Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina: historia del campo profesional de los catedráticos de instituto», *Historia y Memoria de la Educación*, 1, pp. 351-393.

MAINER BAQUÉ, Juan (2007): *Sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*, Universidad de Zaragoza, Tesis Doctoral dirigida por Raimundo Cuesta y codirigida por Antonio Viñao.

—(2008): *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de geografía e historia hacia 1936*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico».

—(2009): *La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

—(2011): «Los catedráticos de bachillerato ante la gestación de la didáctica de las ciencias sociales». En *Revista Participación Educativa*, n.º extraordinario, 1, pp 48-65.

MATEOS MONTERO, Julio (2011): *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*, Barcelona, Octaedro.

José María Rozada Martínez
josemariarozmart@gmail.com