

El Código disciplinar: un marco interpretativo y algunas ideas para la explicación de la evolución de la Historia como materia escolar en España

Raimundo Cuesta Fernández (*)

1.-La Historia como disciplina escolar (1)

No suele parecer de buen tono académico mezclar las razones con las pasiones, ni siquiera cuando éstas alimentan el fuego que busca "poner fin a nuestra estrecha prisión" (Hölderlin). Pero, en realidad, unas y otras van siempre unidas y el conocimiento desinteresado, tan frecuentemente enarbolado como quintaesencia de la investigación social, suele carecer del más mínimo interés. De ahí que nuestro trabajo tenga que ver con nuestras ocupaciones (como profesor de Historia) y nuestras preocupaciones (crítica de la ideología dominante y transformación social), es decir, con nuestros intereses y aspiraciones, y ello sin cortapisas y dejando constancia de nuestra invitación a colocar el sapere aude! en el centro de toda actividad reflexiva.

Razón crítica e interés emancipatorio se dan, pues, la mano y guían una indagación social que se entrega a desentrañar la trabazón genealógica de los problemas del presente más que a la simple contemplación y averiguación arqueológica de los estratos del pasado. Así, el objetivo de nuestro esfuerzo ha consistido en ofrecer una explicación de cómo se construye y distribuye, en el presente y en el pasado, el conocimiento histórico dentro del sistema escolar en España. Esta indagación se enmarca obligadamente en una tarea más ambiciosa: escudriñar, elucidar y criticar los mecanismos de reproducción cultural de la escuela capitalista para aportar instrumentos intelectuales que sostengan la esperanza de su transformación. De modo que, al tiempo que la historia de la enseñanza de la Historia, se estudia la escuela como institución de socialización del mundo moderno, considerada en su bifronte naturaleza represiva y liberadora.

Tales propósitos, de una manera u otra, han estado presentes en la mejores tradiciones de la historia del currículum y de sociología crítica de la educación, campos disciplinares nutrientes de nuestro propio trabajo, donde confluye una mirada crítica, merced a la renovación metodológica acaecida en las tres últimas décadas. De una parte, una rejuvenecida sociología del currículum, recogiendo la excelente y ya clásica tradición de sociología del conocimiento, venía a "desnaturalizar" el tipo de saber propio de la institución escolar; de otra, una nueva historia de la educación, superando el caduco narrativismo historizante, planteaba nuevas claves interpretativas acerca de los mecanismos subyacentes de producción del conocimiento escolar en el pasado y en el presente. De esta suerte, ambas disciplinas al preguntarse sobre el significado del conocimiento escolar, en tanto que construcción sociohistórica, desvelaban y cuestionaban las formas de producción, distribución y apropiación social de la cultura en la era del capitalismo. La introducción de la dimensión sociohistórica servía también para poner de relieve

la composición clasista del capital cultural en la vida social y contribuía poderosamente a derribar los mitos y fantasmagorías del pensamiento cosificado.

Con tal bagaje metodológico encaramos la investigación de la génesis de la Historia como disciplina escolar en España, indagación que nos gusta calificar como perteneciente al género de la historia social del currículum, donde se reconcilian, en virtud de una premeditada destrucción de artificiales barreras académicas y corporativas, la crítica de las fuentes (el oficio del historiador como investigador de lo empírico) con las fuentes de la crítica (el oficio del historiador como teórico de lo social). Pensar la sociedad como historia y la Historia como ciencia social es el lema de un programa de investigación que convirtió a esa disciplina escolar en principal objeto de conocimiento, y que, siguiendo el sabio consejo de Bourdieu (1995, 266), siempre consideró la teoría como el "aire que se respira" y no como un preexistente y tupido aparato lógico-conceptual susceptible de ser aplicado sin fisuras a la realidad.

El estudio de las disciplinas escolares, pieza clave para una recomposición del "mosaico curricular" de la escuela de la era del capitalismo, es todavía, a pesar de sus innegables avances desde la década de los ochenta, una aspiración no consumada, que requiere de un más amplio estudio y de una perspectiva comparativa (Goodson, 1995, 95-107). Constituye una faceta determinante para la comprensión de las claves sociales e históricas que operan en la construcción del conocimiento escolar y en la difusión de los hábitos culturales dominantes.

Las primeras constataciones que se infieren de un enfoque sociohistórico de las disciplinas escolares evocan la durabilidad de estos "artefactos sociales" (Goodson, 1995, 95) y su originalidad (Chervel, 1991). Durabilidad que obliga al investigador, si realmente quiere comprender y explicar el significado profundo del saber escolar, a internarse en los tiempos largos y adoptar, en consecuencia, una perspectiva sinóptica, esto es, una visión capaz simultáneamente de abarcar el conjunto sin apartar la mirada de lo principal. Y originalidad que lleva ineluctablemente a no confundir las disciplinas escolares con un simple epifenómeno de las ciencias académicas de referencia. Por ello la historia social de las disciplinas escolares no puede concebirse ni como

un subproducto o rama lateral de la historia de la ciencia y de las ideas científicas, ni tampoco como un simple vestigio de universos ideológicos observables a través de los libros de texto u otros documentos, tal como ha venido siendo moneda corriente en los iniciales trabajos efectuados en España y otros países (2). Por más que los textos visibles (los manuales escolares y los programas) nos ayuden a entender la recepción de las ideas científicas (el desfase, por ejemplo, entre historiografía y enseñanza) o nos faculten para explorar algunas ideologías dominantes (por ejemplo, el nacionalismo), el esclarecimiento de la sociogénesis de la Historia (o de cualquier disciplina escolar) precisa de otros marcos teóricos más complejos y de unas fuentes más variadas y sutiles, que, en consecuencia, formulen y resuelvan problemas de diferente naturaleza.

Las disciplinas escolares constituyen conjuntos culturales originales que pugnan por ocupar, con diversos apoyos y estrategias sociales, nichos curriculares en donde asentarse y petrificarse en tradiciones discursivas y prácticas. Son, en efecto, construcciones sociohistóricas, esto es, tradiciones sociales inventadas históricamente, que forman parte esencial del conocimiento escolar y que, por sus rasgos peculiares, propenden a durar en forma de estereotipos de pensamiento y de acción.

Por estas razones, nuestra investigación puso el acento en la idea de que la Historia que se imparte en los establecimientos de enseñanza obedece a una lógica sui generis que se encuentra profundamente unida al carácter y función social que desempeña la escuela dentro del modo de producción capitalista en sus diversas fases. De esta manera, la Historia escolar, como tradición social instaurada históricamente, posee sus propias reglas de transformación dentro del ámbito de la reproducción de la cultura y del sistema social.

Asimismo, las materias de enseñanza, en tanto que entidades históricas portadoras de funciones sociales implícitas y explícitas, contienen dispositivos de coacción y poder, de violencia simbólica y física, evocados por el propio vocablo "disciplina". Se comportan como saberes-poderes, como campos de conocimiento "cuyos cuerpos visibles no están constituidos por el discurso teórico o científico..., sino por la práctica cotidiana y reglamentada" (Foucault, 1992, p. 425). Lo que nos lleva a reclamar una indagación de la Historia como materia de enseñanza superadora de la casi exclusiva atención a las dimensiones discursivas y jurídicas del conocimiento escolar, tal como viene haciendo últimamente la renovación metodológica (del marco teórico y de las fuentes) operada en la historia de la educación.

A tal fin y para descifrar la enorme complejidad de la génesis y evolución de la enseñanza de la Historia como materia escolar en los dos últimos siglos, hemos dado en utilizar un instrumento heurístico que denominamos código disciplinar. Se puede definir 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 práctica dominantes en la enseñanza de la historia dentro del marco escolar.

El código disciplinar de la Historia se configura como parte integrante de la cultura escolar **(3)**, y plasma una larga y duradera tradición social que cobija los discursos, los contenidos y las prácticas de la educación histórica; es un producto social que, a su vez, produce realidades socioculturales específicas. Su uso nos permite una aproximación más rica y distinta (en los problemas que se plantean y en las fuentes que se utilizan) a la realidad sociohistórica (teórica y práctica) de la enseñanza de la Historia en el tiempo largo. De ahí que la sociogénesis del código disciplinar nos ayude a comprender, con categorías explicativas de nuevo cuño **(4)**, la genealogía de usos de la educación histórica en España, dando razón de las causas que explican la secuencia y la cadencia de su evolución y, por tanto, desentrañando el significado de las continuidades y

cambios habidos desde la constitución de la Historia como disciplina escolar hasta el presente. Veamos, pues, ahora, los grandes trazos de esa sociogénesis.

2.- Evolución y rasgos del código disciplinar de la Historia: fundación y pervivencia de una tradición social.

A fin de explicar el trayecto del código didisciplinar de la Historia hemos establecido, dos grandes momentos en la evolución del sistema educativo en España: el modo de educación tradicional-elitista y el modo de educación tecnocrático de masas (5). Ambos se conciben, asimismo, como fases evolutivas del desarrollo del capitalismo y como distintas formas o modelos de producción, reproducción y legitimación del conocimiento escolar, es decir, como sucesivas tipologías de racionalidad, lógica y sociológicamente vinculadas a la esfera de la cultura y al resto de los niveles de la totalidad social.

Cuadro-resumen de la evolución del código disciplinar

Como puede verse, el esquema nos proporciona una primera visión panorámica de las grandes etapas de la génesis del código disciplinar. El momento inaugural y constituyente de la Historia como disciplina escolar (hasta entonces no había poseído tal cualidad) coincide con la erección, mediados del siglo XIX, del sistema educativo liberal. Allí el nuevo edificio de la educación histórica se levanta sobre el basamento de tradiciones discursivas y prácticas largamente sedimentadas en épocas anteriores. Posteriormente, se puede percibir un tercer momento de afianzamiento y pervivencia (lo que no excluye también la existencia de cambios) del código disciplinar fundado en los orígenes del modo de educación tradicional-elitista; esta larga fase dura hasta la década de los sesenta del siglo XX, y va a ser seguida de un último periodo de reformulación del código disciplinar, en el que, ya en el seno de la nueva pauta impuesta por el modo de educación tecnocrático de masas, y dentro de un marco de constantes reformas educativas, la pugna entre la continuidad y el cambio se resuelve de manera muy desigual según atendamos a las dimensiones discursivas o prácticas de la educación histórica.

Por tanto, la "invención" del código disciplinar acontece en plena revolución burguesa. Es una operación de aburguesamiento de una larga y polimorfa tradición anterior, constituida por los primigenios usos de la educación histórica desde la Antigüedad hasta el Antiguo Régimen. Ahí yacen los retazos arqueológicos de una educación histórica que lentamente va descendiendo de los palacios a las aulas. En efecto, concebida como ornato y disciplina en el adiestramiento de príncipes y los vástagos de otros estratos de las clases dirigentes, la poca Historia que circulaba en los intersticios de los limitadísimos espacios escolares del Antiguo Régimen, permanece estrechamente adherida a la matriz literaria de la que había nacido. Retórica, elocuencia y arte de la memoria; esta es la herencia de la paleohistoria escolar, a la que se suma la moderna invención jesuítica del colegio, nuevo espacio y tiempo para el sometimiento de cuerpos y almas.

La construcción de la Historia escolar puede explicarse como un parsimonioso desprendimiento y una progresiva diferenciación disciplinar del cultivo de las bellas letras y del estudio de los autores latinos, eje sobre el que giró el universo cultural de la educación de elites. Ya desde el siglo XVIII se aprecia, en los textos y contextos escolares, una tímida tendencia a la autonomía disciplinar que se materializa en la confección de los primeros manuales escolares. Por ejemplo, el Compendio de historia de España escrito por el padre Duchesne, jesuita francés al servicio de Felipe V, para la educación de los hijos de monarca, es traducido al castellano por el también jesuita padre Isla en 1754 (no es mera coincidencia su condición de jesuitas, pues esta Orden forjó y difundió un prístino acervo de educación histórica), llegándose a convertir en uno de los libros de texto más utilizados en el sistema escolar del siglo XIX y acuñando un canon para la manualística posterior.

Pero el descendimiento de Clío desde las estancias palaciegas de la era del precapitalismo a las aulas del modo de educación tradicional-elitista fue, en un principio, balbuciente e inseguro, condición de todo saber a la búsqueda de reconocimiento. Todavía en el Informe Quintana de 1813 se menciona a la Historia entre "aquellos estudios que sirven para el arte de escribir", y sólo a partir de los años treinta, y muy especialmente con el Plan Pidal de 1845, la Historia asegura una presencia independiente e irreversible en el sistema educativo. Pero esta conquista de territorio curricular en los planes de estudio fue muy incompleta en la educación primaria (sólo se generaliza legalmente, que no realmente, la impartición de Historia en 1901), muy débil y tardía en la universitaria (hasta la reforma de 1900 no se produce una auténtica diversificación y especialización profesional) y más continuada y segura en la segunda enseñanza (siempre desde entonces habrá historia en la multitud de planes que atraviesan este tipo de enseñanza). A pesar de este lugar modesto, la Historia, a diferencia de otras materias objeto de reiterada polémica entre "antiguos" y "modernos", una vez asentada en una parcela del espacio escolar, no tuvo que hacer frente a intereses contrarios a su presencia y disfrutó de una cierta estabilidad curricular durante todo el modo de educación tradicional-elitista.

Fue en los institutos de segunda enseñanza, obra emblemática del liberalismo decimonónico, que practicaban un tipo de educación no muy diferente de la universitaria, donde Clío encontró más tempranamente tranquilo acomodo; en sus recintos, que dan cobijo a una minoritaria y selecta grey de colegiales, se escenificó, a mediados de siglo, la invención de la Historia escolar. En efecto, entre el Plan Pidal de 1845 y la Ley Moyano de 1857 acontece la fase más intensamente constituyente del código disciplinar. Es entonces cuando "todo era preciso crearlo" (Gil de Zárate, 1855, II, 62) desde los programas hasta los profesores pasando por los centros.

Pero nos equivocáramos gravemente si pensáramos que la constitución de la Historia escolar fue un acto de pura transferencia de un saber ya hecho (la historiografía como ciencia) a un espacio escolar en formación. Nada hay de ello. La historiografía de la época se encontraba en una fase preprofesional, y por lo tanto la Historia escolar se instituye antes de que existiera tal comunidad historiográfica, al tiempo que se configura la propia historiografía como ciencia y profesión (6).

Es más, una cierta especialización profesional como profesor de Historia (y de Geografía), en el caso de los catedráticos de instituto, se presenta como anterior a la figura de historiador profesional vinculado a la docencia universitaria. Y es precisamente de ese cuerpo de docentes, cuyas primeras oposiciones datan de los años inmediatamente posteriores al Plan Pidal, de donde principalmente emergen los discursos y los actos que contribuyen a la edificación del código disciplinar de la Historia.

Pues bien, libros de texto, programas y cuestionarios de estudios y de acceso por oposición a los cuerpos docentes, reglamentos donde se estipulan los usos del tiempo y el espacio y donde se fijan las competencias de profesor y alumno, usos de la educación histórica a través de las rutinas cotidianas y dentro de un contexto de cultura examinadora, etc., han de ser improvisados a partir de lo existente: una magmática y difusa creación historiográfica (filosofante, literaria y, muy frecuentemente, de importación) y unos retazos pedagógicos de educación histórica heredados del Antiguo Régimen (jesuitas, escuelas pías, sobre todo). Sobre esa realidad proteica y muy inestable se levanta el código disciplinar, es decir, se moldea una tradición social de educación histórica llamada a tener una larga vigencia.

Si, como es el caso, tuviéramos que resumir, y por tanto simplificar, los rasgos más sobresalientes que resultan de este proceso constituyente, podríamos decir que los discursos y prácticas propios del código disciplinar se alimentan de las siguientes notas distintivas: arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo.

El arcaísmo figura sobre todo en los niveles discursivos más explícitos del código disciplinar, es decir, en lo que denominamos los "textos visibles" de la educación histórica (libros de texto y programas oficiales), y no expresa más que una prolongación de la hegemonía cultural e ideológica del moderantismo doctrinario, bajo cuya égida se efectuaron los grandes cambios educativos de mediados de siglo, que tejieron un largo matrimonio de conveniencia entre religión y liberalismo. De ahí que, por ejemplo, los temas históricos de los libros y programas decimonónicos (7) alberguen, siguiendo la tópica vereda ciceroniana de la magistra vitae, una función educativa de la Historia de tipo moralizante: "escarmentar en cabeza ajena", (Dufrène, 1789, X). En ellos se sustituyen las categorías explicativas por rancios moldes morales convirtiendo el pasado en un campo de batalla donde pugnaban en singular combate el vicio y la virtud. Ya Durkheim (1982, 313) vino a señalar que la apropiación de la cultura clásica por la enseñanza jesuítica residía en una petrificación ahistórica del pasado en los valores o defectos de sus personajes más notables. Algo parecido sucede en los libros de texto que inventan el código disciplinar. Allí la religión y sus derivaciones moralizantes se impone, en general, al rigor historiográfico o crítico. Es decir, impera un molde conservador de fuerte tinte religioso, donde no existe obstáculo en fundir, dentro de un esquema cronológico que sigue el "dogma de la continuidad histórica" (Citron, 1989, 170) bajo la forma del arbitrario cultural de las edades (antigua, media y moderna), el vetusto providencialismo con la más flamante idea de progreso. Y así, concebida la Historia como "la narración ordenada de hechos verdaderos y memorables acaecidos bajo la dirección de la Providencia" (Sánchez Casado, 1873, 5), es frecuente también, en los primeros textos escolares, iniciar la historia universal de esta guisa: "unos cuatro mil años

antes del nacimiento de nuestro señor Jesucristo Dios creó el mundo..." (Verdejo Páez, 1846, 1).

Este conservadurismo o "atraso" pervive como nota esencial de la enseñanza de la Historia, porque estaríamos sumamente engañados si pensáramos que las disciplinas escolares tienen por objeto principal "poner al día" a sus potenciales aprendices. No obstante, este rasgo adquiere un carácter diferencial según el tipo de enseñanza: es más acusado en la enseñanza primaria, donde todavía en 1911 se editan textos como éste:

"¿Quiénes fueron los primeros pobladores de España?-"

"ES opinión de algunos historiadores que Túbal, hijo de Jafet, nieto de Noé, vino á España (sobre 200 años después del Diluvio). Pero oculta la Historia de aquellos tiempos con el velo denso de la antigüedad, nada se sabe de cierto acerca del punto que empezó á poblar. Sólo por conjeturas puede deducirse que establecería el gobierno patriarcal, observaría la religión de Noé, y que sus medios de subsistencia serían la agricultura, la ganadería y caza."

A. M. Terradillos (1911): Prontuario de Historia de España. 22ª Edición, Librería de Hernanado, Madrid, 1911, p. 7.

El segundo rasgo que da significado a la Historia escolar desde su fundación, muy vinculado al anterior, es una obsesiva nacionalización del pasado, que se transparenta en el discurso historiográfico y escolar como una predominante apología del trono y del altar bajo el tenue manto protector de un liberalismo ecléctico. Nacionalización legendaria que corre paralela a la verificada por la incipiente historiografía de la época, que tiene en Modesto Lafuente a su más preclaro representante.

"Señores, en uno de estos grandes movimientos y oscilaciones con que de tiempo en tiempo se ve marchar la masa de la humanidad impulsada por la mano de Dios, el Oriente y el Mediodía habían sido arrojados sobre el Occidente. Los hombres de Asia y los hombres de Africa se habían lanzado sobre la vanguardia de Europa, y la habían arrollado y ahogado como un torrente. Un quejido de dolor resonó desde la confluencia de los dos mares hasta la cadena de los Pirineos. Era el lamento de la España moribunda; porque las naciones sienten la muerte y se quejan como los individuos. Todos creían que la España había muerto, incluso los que se jactaban de haberla ahogado entre sus brazos vencedores. Pero la España vivía, vivía sin saberlo ella misma, porque quedó

aletargada. Era el principio del siglo VIII.

Comenzó á volver en sí, y el primer síntoma de su vitalidad se sintió en el fondo de unos riscos y en la concavidad de una gruta; de una gruta, el último asilo de la religión perseguida; de unos riscos, el postrer atrincheramiento de la independencia de los pueblos. Religion y patria era lo que los hombres extraños habian venido a arrebatarse á los españoles: fe y libertad eran los dos principios vitales de España. El primer arranque de vida fue imponente y terrible. Sucedió el portentoso de Covadonga, y de la profundidad de un oscuro valle de la antigua Iberia salió una voz avisando al mundo que las soberbias huestes del Profeta de la Meca, que los orgullosos dominadores de Asia y Africa habian dejado de ser invencibles en un rincón de España."

M. Lafuente (1858): "La fundacion y vicisitudes del Califato de Córdoba". En Discursos...de la Real Academia de la Historia, pp. 158 y 159.

Religión y patria es la siempre renovada cantinela que impregna la historiografía y la historia escolar de la fase constituyente del código disciplinar y que, como larga tradición social, se perpetúa, con todos los matices que se quieran, durante el modo de educación tradicional-elitista. Sánchez Casado, profesor de instituto, prolífico y famoso autor de obras de texto, de talante conservador y observancia integrista, compendia así la quintaesencia de la historia hispana.

"Tres son los caracteres de nuestra Historia: la religión sin la cual España hubiera dejado de ser nacion, como la Berbería, la Siria y el Egipto; el amor a la pátria, por cuya independencia peleamos ocho siglos contra los árabes; y la monarquía, introducida en la época visigoda, y fortificada en la Reconquista, y rodeada de esplendor y grandeza en el siglo XVI. Guzman el Bueno sacrificando a su hijo en aras de la pátria, por no faltar al juramento prestado al rey de defender la plaza de Tarifa, podría ser el emblema y la genuina representación del carácter nacional."

F. Sánchez Casado: Historia de España para uso de los alumnos de los institutos, colegios y seminarios". Madrid, 1872, p. 5

Ciertamente, en los libros de texto y otras fuentes pueden encontrarse versiones no tan procaces de retronacionalismo étnico-religioso, pero la tónica dominante no se aleja de ésta. Desde luego, la tesis tan querida últimamente por algunos historiadores sobre la supuesta debilidad del nacionalismo español, no se puede apoyar en los discursos y contenidos explícitos de la historia

escolar, plagados de una exaltación patrioter a prueba de balas durante toda la larga duración del modo de educación tradicional-elitista. Tampoco parece del todo convincente acudir, como se hace en el muy interesante libro de Boyd (1997), a la falta de una interpretación común del pasado nacional por parte de las distintas fuerzas políticas (entre el nacionalismo integrista y el liberal progresista) para explicar la desvertebración nacional u otras cuestiones por el estilo. La invención de la nación española y su sostenimiento como leyenda colectiva posee, en el nivel discursivo, tanto en el historiográfico como en el escolar, más de una semejanza entre autores de diversas ideologías. Y, desde luego, la fragilidad del nacionalismo español no se debe, en absoluto, a los contenidos de los libros de texto de Historia, porque el código disciplinar se alimenta de un reiterada apelación a un pasado legendario, que se expresa rotundamente desde el mismo acto del nacimiento y posterior consolidación de una historia nacional (la muy duradera pareja Historia Universal/Historia de España) dentro del abanico de asignaturas propias del Estado burgués.

Otra cosa es que la reducida escolarización popular en el nivel primario y el fuerte componente clasista del resto de los grados educativos durante la mayor parte del modo de educación tradicional-elitista haga discutible la incidencia efectiva de los textos visibles (programas y manuales) sobre la mayoría de la población. Una percepción poco sutil de esta realidad puede llevar a opiniones tan contrarias como las que defienden la importancia de la Historia en el siglo XIX como escuela de ciudadanía (Peset et al., 1978; Cirujano et al., 1985) o quienes la atribuyen una modesta influencia real (García García, 1991). Hay, sin duda, otras vías de socialización nacionalizadora de las clases populares, que están por estudiar. Pero los límites de la acción nacionalizadora del sistema escolar **(8)** residen en otro rasgo propio del código disciplinar y del conjunto del sistema educativo: el elitismo. Así se muestra, sin tapujos, en toda la normativa reguladora decimonónica:

"La instrucción secundaria comprende aquellos estudios que no alcanza la primaria superior, pero que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas, y seguir con fruto las facultades mayores y escuelas especiales".

Art. 25, Plan de Instrucción Pública de 1836, en Historia de la educación es España (1985), t. II, p. 129.

La Historia como saber escolar posee ab origine la impronta de un saber al servicio de la "distinción" de las clases dirigentes, un conocimiento, que siguiendo a Veblen, calificaríamos como propio de las clases ociosas, ostentoso, placentero y, de inmediato, poco práctico, de una utilidad diferida a los asuntos públicos. Antonio Gil de Zárate, ínclito hombre de letras y director de la trascendental reforma educativa del Plan Pidal tildaba de vergonzoso que "los pertenecientes a las clases distinguidas de la sociedad ignoren lo que esta sociedad ha sido y cómo se ha formado." (Gil de Zárate, 1855, III, 271), y añadía en otra de sus obras:

"Actualmente el conocimiento más o menos profundo de la historia, y sobre todo de los pueblos libres, no es ya solo un placer para los entendimientos cultivados, es también una necesidad para el ciudadano que quiere tener parte en los negocios de su patria, o cuando menos juzgar de ellos con acierto".

Gil de Zárate, 1841, Introducción á la Historia Moderna ó examen de los diferentes elementos que han entrado á constituir la civilización de los actuales pueblos europeos. Imprenta Repullés, Madrid, p. 7

Esta marca de identidad social irá largamente unida a la enseñanza de la Historia en los niveles secundario y universitario. Hasta tal punto es así que hemos podido distinguir, en los textos, contextos y usos de la educación histórica en España, dos tipos de enseñanza de la Historia según fueren sus destinatarios sociales: la "Historia con pedagogía" y la "Historia sin pedagogía".

En efecto, si leemos los libros de texto aprobados por la Administración y los que fueron más utilizados durante la era isabelina en las escuelas primarias y en los institutos de secundaria, podemos encontrar similitudes y diferencias: sobre una base común que, con diferentes matices e intensidades, concibe la Historia como una narración de hechos verdaderos, organizados cronológicamente, de fuerte sabor moralizante y nacionalista, etc., se observan diferentes formatos, estilos, artificios e intenciones pedagógicos. La "Historia con pedagogía", cuyo paradigma podría ser el Prontuario de historia de España de Terradillos (1846), sigue y reconduce la vieja tradición del diálogo y la versificación de los primitivos manuales escolares al estilo del Duchesne-Isla y otros precedentes de la manualística protohistórica del código disciplinar, mientras que como ejemplo de la "Historia sin pedagogía", propia de la educación secundaria, podría mencionarse el Curso elemental de Historia (1847) de Rivera, que prescinde de todo aparato pedagógico explícito y da por supuesto un destinatario culto (un niño sabio) y una ciencia ya hecha (una historia "cult") que se sirve de forma lineal y resumida.

Para algún lector de nuestra época, acostumbrado a juzgar estos asuntos con los esquemas de la rígida jerarquización de edades impuesta en el sistema escolar moderno, nada sería más natural: pedagogía para los más pequeños, ciencia para los más mayores. Pero no era una simple cuestión de edades (en los institutos se ingresaba entre los nueve y diez años); era una cuestión de clases. En efecto, si sometemos los textos escolares de las "dos historias" a la prueba de su exégesis dentro de sus contextos reales (la rudimentaria y pobre escuela-aula de primaria de las clases populares frente a los institutos de segunda enseñanza reductos de los estratos mesocráticos y de

las clases dirigentes) cobran nuevos significados los usos diversos y los distintos protagonistas (profesores y alumnos) de la educación histórica.

El ideal de educación del "caballero español" del Bachillerato estaba reservado a un grupo muy reducido de la población (y sólo masculina durante mucho tiempo) y era, asimismo, encomendado a una selecta corporación docente creada al mismo tiempo que los propios institutos: los catedráticos. La educación catequística de muy escaso o inexistente contenido histórico (frecuentemente la Historia sagrada fue su sucedáneo) entregada a un subproletariado docente: el maestro. Las barreras sociales, que en muy buena porción permanecieron sin alteraciones de fondo durante todo el modo de educación tradicional-elitista, mantuvieron la separación entre las "dos historias" escolares. Así, pues, a tal clase, tal Historia.

Finalmente, otra nota distintiva del código disciplinar será el memorismo como práctica de la enseñanza y sobreentendido pedagógico duradero de las "dos historias". Precisamente la trabajosa y difícil recomposición de los contextos escolares y la reconstrucción de la única profesión especializada en la enseñanza de la Historia (la de los catedráticos), nos ha facultado para comprobar que la presencia de Clío en las aulas del nuevo sistema escolar decimonónico se efectuó con la comparecencia de Mnemósine. Las añejas vinculaciones entre la Retórica y la Historia, que de antiguo se materializaron en los teatros de la memoria y otros artilugios mnemotécnicos para que el orador no perdiera el hilo de su discurso (Yates, 1974; Rodríguez de la Flor, 1995), no dejaron de estar presentes en la fundación del código disciplinar. Y ello puede comprobarse incluso en el primerizo afán clasificatorio del conocimiento escolar, que pronto adjudicó a la Historia un lugar entre aquellas disciplinas que "requieren el auxilio de la memoria" (Gil de Zárate, 1855, II, 19).

La principal función de los manuales escolares, auténticos cerros testigo de algunas pautas de la educación histórica en el pasado, estribaba en servir de "auxilio de la memoria", como bien nos describe en este texto Juan Cortada, uno de los insignes catedráticos de Historia fundadores del código disciplinar:

"Un libro de texto no es un libro de lectura: cabe en él amenizar el estilo y adornar la explicación de los hechos; pero sus circunstancias capitales deben ser la claridad y el laconismo bien entendido: ya que sin esto no es posible que los sucesos se fijen en la mente del discípulo con la distinción que es de todo punto necesaria. Las galas del lenguaje y las bellezas de la elocuencia tienen su lugar propio en la amplificación oral, cuando abrumado el alumno por la multiplicidad de acontecimientos, ó por la complicación de alguno de ellos ha menester que una pintura animada ó una reflexión del profesor le distraigan por un momento, y alivien su fatiga. En el libro de texto no pueden hallarse sino la base de las lecciones y los puntos más sustanciales de ellas; pues tanto basta para que el alumno entienda la explicación del profesor y la recuerde. Mal comprende en mi

sentir sus deberes el catedrático que, remedando en las aulas de 2ª enseñanza las escuelas primarias, consume la duración de la clase en tomar la lección y hacer preguntas".

J. Cortada (1852): Compendio de Historia Universal. Imprenta y Librería Politécnica de Tomás Gorchs, Barcelona, p. II y III.

Este catedrático de Historia del Instituto de segunda enseñanza de Barcelona, notable y prolífico autor de géneros muy diversos y famoso por sus dotes oratorias en aulas a las que a veces concurrían hasta 150 alumnos (Vidal y Valenciano, 1873), señala, por vía indirecta, el método de enseñanza más recomendable: la exposición verbal del profesor ("pintura animada") y el libro de texto ("para que el alumno entienda la explicación del profesor y la recuerde"). En congruencia con ello, el libro citado, como la mayoría de los de su especie, permanece ayuno de todo artilugio pedagógico y se presenta como una apretada narración de hechos para ser recordada. Obsérvese la diferencia que el propio autor establece con la educación primaria, donde, en efecto, como afirma, los propios libros de texto, los textos de la "Historia con pedagogía", exhibían unos artificios pedagógicos (formas dialogadas, versificadas...) más acomodados a las preguntas y respuestas y a la recitación y canturreo de lecciones.

Los catedráticos decimonónicos de Geografía e Historia de los institutos, auténticas notabilidades de la cultura de provincias y "textos vivos" de la educación histórica, desempeñaron un protagonismo de primer magnitud en la elaboración de las piezas maestras del código disciplinar. Tanto con sus prácticas cotidianas como en la confección de textos visibles (son los principales autores de manuales escolares) esculpieron una tradición teórico-práctica que vivió en simbiosis con las reglamentaciones oficiales y con los contextos espaciotemporales en que se desarrolló su vida profesional. En torno a ellos fue gestándose un ethos que cifraba el objetivo de la enseñanza de la Historia en la excelencia literaria y la declamación verbal. La transmisión oral desde la cátedra, el libro de texto como "auxilio de la memoria" y la repetición memorística en el duro trance examinador final constituían el somero itinerario pedagógico del curso escolar de Historia en la segunda enseñanza, que albergaba en sus aulas (cuyas formas arquitectónicas producían y acogían, a un tiempo, ese tipo de enseñanza) a los aspirantes a hacer del conocimiento histórico un complemento ostentatorio de su futuro poder social.

Incluso la intemperancia verbal mereció ser reconvenida en más de una ocasión por la propia Administración:

"Desgraciadamente la inexperiencia, y á veces la vanidad de los profesores, les ha hecho dar á esas materias en sus explicaciones una extensión y profundidad incompatibles con la capacidad de los niños; pero cada día se acercan más las lecciones á lo que exige la naturaleza de esta enseñanza, y la publicación de

programas que reduzcan las asignaturas á sus verdaderos límites, juntamente con la de libros de texto acomodados á los mismos programas, acabará de allanar las dificultades que todavía subsisten".

Arreglo de los institutos, 4 de Septiembre de 1850. Gaceta de Madrid, de 6 de septiembre de 1850.

Los cuerpos docentes encarnan así la tradición: crean y son creados a un tiempo por un mundo que los rebasa, porque "los roles", como dirían Berger-Luckman (1993, 99), represtan el orden institucional, de modo que el catedrático de Historia actúa qua catedrático, es decir, como individuo que es portador de valores y normas incrustadas en la vida cotidiana. De ahí la importancia del estudio de las "ideologías prácticas" y del habitus (9) característicos de los cuerpos docentes como elementos decisivos en la configuración, reproducción y transmisión del código disciplinar de la Historia.

Los catedráticos de los institutos, creados al mismo tiempo que la Historia escolar, representan durante el modo de educación tradicional-elitista rituales académicos, las "reversiones animistas", que diría Veblen, y materializan prácticas cotidianas congruentes con su propia formación inicial, que nada tenía que ver con el mundo de la docencia.

"Cada uno de nosotros, hemos salido de la Universidad donde nos habíamos dedicado a trabajos de Química, de Matemáticas, de Historia o de Filología. Un día, después de unos cuantos azarosos ejercicios de oposición y de una lección explicada a una clase imaginaria, se nos da un nombramiento de catedrático y nos encargan de una clase de verdad. ¿Puede seriamente suponerse que, sin otra preparación, podamos conocer el valor relativo de nuestros conocimientos desde el punto de vista educativo, el papel social de la segunda enseñanza, la psicología de los alumnos y los métodos adecuados al caso?".

M. Adellac González de Agüero (1915): "Estudio preliminar" de la obra de **Jovellanos: Plan de Educación de la Nobleza**. Imprenta librería de Lino V. Sangenis, Gijón, 1915, p. 77. (pp. 1-149).

La propia práctica docente, pomposa y oratoria, ritualizada en el habitus profesional envuelve una concepción "aristocrática" de la cultura como derroche y disfrute restringido a unas determinadas clases sociales. El conocimiento histórico legítimo se contempla, dentro del campo profesional de los docentes, como una dato de la realidad, como una parte de la cultura "cult",

no sometido a discusión, y, de esta manera, el proverbial y duradero desprecio hacia las modalidades de difusión masiva del conocimiento o de trasmutación pedagógica (su "pedagogización") no son más que el reflejo de la cotización social de la Historia en un determinado contexto escolar y profesional. De modo que la conservación de una "Historia sin pedagogía", en el seno de las enseñanzas medias, vino a ser una salvaguardia de la función social atribuida a estos estudios, pero también una lacerante expresión de la ambivalencia esencial de los cuerpos docentes encargados de difundir y restringir, a un tiempo, el conocimiento histórico dentro de la circulación clasista del capital cultural que se opera en el seno del modo de educación tradicional-elitista.

Como se ha dicho hasta aquí, el código disciplinar, una vez fundado, prolonga sus notas diferenciales en un vasto periodo histórico que llega hasta los años sesenta del siglo XX, momento en que empieza a cobrar fuerza el nuevo modo de educación tecnocrático de masas. Ello no significa que, en ese extenso lapso, no acontezcan mutaciones en la educación histórica, ya que la dialéctica entre cambio y continuidad es inherente a cualquier tradición social; empero, en lo sustancial, los cuatro rasgos (arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo) con los que hemos reunido y resumido algunas de las claves del código disciplinar, subsisten junto a la diferenciación entre las "dos historias" escolares (con y sin pedagogía). Si bien es cierto que el juego de distancias y aproximaciones entre ambas propende a hacerse progresivamente más sutil y, al final, más liviano. Y ni que decir tiene que el efecto de los distintos regímenes políticos deja su huella en los usos de educación histórica: por ejemplo, durante la Restauración, desde principios de siglo XX, se consolida la presencia de la Historia escolar en todos los niveles educativos, se afianza la profesionalización historiográfica y se oyen voces que reclaman una profunda transformación de la enseñanza de la Historia, mientras que el franquismo acentúa, hasta el disparate, las dimensiones más retrógradas del código disciplinar velando, que no sepultando del todo, los discursos y las prácticas más innovadoras. No obstante, el ritmo temporal del cambio no sigue las pautas de la sucesión de los regímenes políticos, porque los elementos del código disciplinar en tanto que componentes de una tradición social sobreviven, en gran medida, al devenir de las instancias político-institucionales y, en cambio, se ven más afectados y ceden más fácilmente ante las variaciones estructurales de más extensa duración temporal.

3.-La revisión discursiva del código disciplinar: continuidades y cambios de la enseñanza de la Historia entre dos reformas (1970-1990)

De lo anterior se deduce que el código disciplinar, una vez fundado a mediados del siglo XIX, no entra en una acelerada dinámica de cambio y reformulación hasta el desarrollo en España del modo de educación tecnocrático de masas. Tal fenómeno comienza ya a esbozarse desde los años

sesenta y acontece plenamente en el último tercio del siglo XX . Es entonces cuando, bajo los requerimientos socioculturales de una nueva educación de masas y la guía de una renovada y tecnicista racionalidad curricular, se procede a la realización de reformas de los sistemas educativos, que se extienden por todos los países de capitalismo tardío tras la Segunda Guerra Mundial. En ellas triunfa, más que nunca, la doble faz de la escuela capitalista: se ensancha la base social del alumnado (lo que implica un indudable progreso) al tiempo que se gestan los mecanismos de una reproducción ampliada del capital cultural y de una nueva legitimación democrática del sistema de dominación social. La educación, de este modo, se convierte en una pieza clave del pacto keynesiano de un remozado capitalismo, que encuentra en las aulas un lugar privilegiado para la encarnación y reproducción de los dos goznes o principios de legitimidad sobre los que gira la ideología dominante: la meritocracia (la ilusoria igualdad de oportunidades) y la tecnocracia (la engañosa superioridad de la razón instrumental sobre la razón crítica).

Estas reformas, que llegaron a España con un cierto retraso y no se abrieron camino hasta la Ley General de Educación de 1970, no dejaron del todo incólume la "fortaleza inexpugnable" del currículo. En su mayor parte, las viejas disciplinas escolares han sobrevivido, pero la nueva razón tecnocrática y los modernos imperativos sociales de la educación de masas han erosionado algunas de sus pautas culturales y pedagógicas más tradicionales. La Historia no ha sido una excepción; el viejo cedazo que filtraba el conocimiento histórico impartido en las aulas ha sido cuestionado, llegándose a manifestar una cierta sospecha sobre el valor educativo de una disciplina que tradicionalmente había fundado su ser en la nacionalización del pasado y la retención memorista de sucesos encabalgados en un orden cronológico. Los debates corporativos y sociales acaecidos en varios países de nuestro entorno, que enarbolaron como estandarte y consigna la idea de "la Historia en peligro" (se supone que ante los excesos de las reformas educativas de los años sesenta y setenta), expresan una crisis de identidad, producto de una especie de duda ontológica sobre la Historia escolar, que parece estar resolviéndose, si se nos permite la licencia, con un avance sobre la retaguardia, esto es, con un atrincheramiento en posiciones cada vez más conservadoras y esencialistas **(10)**. Es el triunfo de la disciplina (del orden del discurso disciplinar) frente a otras opciones más débiles (el orden del discurso psicopedagógico), lo que, siguiendo el marco analítico de Bernstein (1988) llamaríamos el retorno al "currículum tipo colección" frente al "tipo integrado" y el consiguiente regreso a formas de "pedagogía visible".

En el caso de España estos cambios de gran radio temporal se vieron amplificados y acelerados por la coyuntura de transformación socioeconómica de los años sesenta y por las mutaciones sociopolíticas ocurridas con motivo del tardofranquismo, el fin de la dictadura y la llamada transición democrática.

Al explorar la dinámica del cambio y la continuidad en la enseñanza de la Historia se percibe, de

inmediato, la importancia que ha adquirido la explosión cuantitativa de los agentes protagonistas de la educación histórica, auténtica "revolución silenciosa". En efecto, el crecimiento espectacular del número de alumnos en las enseñanzas medias (y especialmente de alumnas) rompe los moldes sociales de la enseñanza elitista del pasado, mientras que el correlativo aumento de los profesores (y sobre todo de profesoras) dedicados a la enseñanza de la Historia fractura de manera irreversible el armazón del campo profesional del vetusto y selecto cuerpo de catedráticos, que hasta la II República se mantuvo en torno al medio centenar y que todavía en 1959 se elevaba solamente a 100 **(11)**. Ahora, de este modo, la vieja corporación declina, víctima de un convergente proceso de "proletarización" y feminización, arrasando las identidades profesionales del pasado y sumiendo en un mar de dudas a los miles de profesores y profesoras que se ocupan de la enseñanza de las artes de Clío en los centros de educación secundaria.

En estas circunstancias, sucede como si la separación entre las "dos historias", con y sin pedagogía, empezara a rebajarse y diluirse. En efecto, si uno se fija en los textos visibles (programas y libros de texto) de la educación primaria y de las enseñanzas medias, desde la Ley General de Educación (LGE) hasta la Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), se capta una nueva reciprocidad entre ambos: los primeros se "bachilleralizan" (se llenan de marcas y sobrentendidos propios de la "Historia sin pedagogía") y los segundos se "egeberizan" (se pueblan de intenciones y señales propias de la "Historia con pedagogía"). Este juego de distancias y aproximaciones, perceptible sobre todo en la borrosa frontera y el inseguro territorio social existente entre las última fase de la EGB y primeros años del BUP (lo que hoy se ha dado en llamar Educación Secundaria Obligatoria) deviene, así, en uno de los mecanismos que mejor pueden explicar los delicados matices del cambio y la continuidad en los usos de la educación histórica en la España del último tercio del siglo XX **(12)**.

Para dar cuenta de la sutil y compleja trama de pervivencias y transformaciones del código disciplinar, acaecidas entre dos reformas educativas (la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990), se ha recurrido a una prospección analítica que hurga en tres capas o niveles de la Historia escolar: la Historia regulada (la que la Administración definió en sus programas y textos como conocimiento valioso), la Historia soñada (la que los grupos innovadores presentaron frente a la enseñanza tradicional) y la Historia enseñada (la que realmente se practicaba en las aulas).

Pues bien, la primera y la segunda son las historias más proclives al cambio. La nueva racionalidad curricular se incorpora tempranamente (desde los años cincuenta se atisban ya en los cuestionarios algunos signos), y aunque los contenidos de los libros de texto permanecen más tiempo anclados en las fidelidades temáticas fascistas del régimen franquista, desde finales de los sesenta y comienzos de los setenta también allí se adivina una ruptura irreversible, que se plasma, ya en los años setenta, muy claramente tras la muerte de Franco, en un nítido distanciamiento del orden discursivo del tradicional nacionalismo españolista del código disciplinar y en un indudable remozamiento de las cuestiones historiográficas, siguiendo, a cierta distancia, la estela de la renovación ocurrida en el mundo profesional de los historiadores.

Esta sensibilidad hacia la transformación se hace todavía más ostensible en los materiales didácticos y las actividades emprendidas por los grupos de renovación, que a partir de los años setenta retoman, sin demasiada conciencia de ello, el discurso de la Historia soñada iniciado desde finales del siglo XIX por gentes como Rafael Altamira **(13)**. En una primera fase espontaneísta (1970-1983), los paradigmas dominantes fueron los grupos Rosa Sensat en primaria y Germanía en secundaria (las diferencias entre ellos expresan muy bien la supervivencia del trecho entre las dos historia escolares), que dentro de una rudimentaria e ingenua asimilación de teorías historiográficas (el marxismo, sobre todo en versión vilariana) y psicopedagógicas (desde la pedagogía por objetivos hasta las "aplicaciones" de Piaget, pasando por la pedagogía del entorno), mezcladas con un indisputable afán político de lucha por la democracia, fueron referentes modélicos e insoslayables de toda una época. Poco a poco, sin embargo, se observa una deriva de los discursos renovadores hacia el tecnicismo, que se hace más prominente cuando la Historia soñada (y una buena parte de sus más conspicuos representantes de la época anterior), en una segunda etapa (1983-1995), se oficializa y cae en los brazos de un aparato tecnoburocrático al servicio de la reforma educativa emprendida de forma experimental en los años ochenta.

En la nueva Historia soñada se dieron cita "tres pistas" que hemos rastreado: la inglesa, representada por el proyecto History 13-16 y las reflexiones epistemológicas de los defensores, como Hirst (1977) de un currículo disciplinar basado en "formas de conocimiento"; la psicológica, inicialmente alimentada sobre todo por los trabajos de Carretero, Pozo y Asensio, de la Universidad Autónoma de Madrid; y la burocrática constituida por el elenco de asesores técnicos de las administraciones educativas que habían pasado de la investigación y el mundo de la renovación pedagógica al del diseño de los nuevos programas. Las tres pistas constituyen los nuevos saberes-poderes de un renacido discurso disciplinar, supuestamente superador del ingenuismo pedagógico y la "ideologización" de la fase anterior. Coincidieron en defender, por distintas razones, el valor del conocimiento histórico, relegitimando su posición específica en el currículum a base de argumentos epistemológicos y psicológicos. Así, se creó y difundió una nueva doxa sobre la Historia y su enseñanza, sostenida y diseminada por las flamantes plataformas institucionales de investigación didáctica y las redes de formación del profesorado, que alcanzan ahora un notable desarrollo y un contorno cada vez más profesional-funcionario.

Los representantes de la Historia soñada impugnaron reiteradamente, tanto en la fase espontaneísta como en la más oficializada e institucionalizada, la enseñanza tradicional de la Historia, propia del viejo código disciplinar inventado en el siglo XIX. Ello contribuyó, sin duda, a una crisis de legitimación de la Historia escolar, pero la razón crítica de la Historia soñada se erigió sobre fundamentos poco consistentes, ya que, en el fondo la nueva reclamación de la total autosuficiencia de la disciplina como "forma de conocimiento" **(14)** condujo a una doble ilusión, epistemológica y psicológica, en virtud de la cual se redujo, en buena medida, la Historia escolar al problema de las relaciones entre un saber científico específico ya hecho (la Historia) y las condiciones

individuales que permiten su aprendizaje. De esta suerte, se ignoró la propia dimensión sociohistórica del conocimiento escolar y ello condujo a una inevitable reificación de la Historia; ahora el formalismo epistemológico, envuelto en el manto del reduccionismo psicologizante de raíz constructivista, impregnó la nueva doxa hegemónica en los espacios institucionales (despachos de la Administración educativa, departamentos universitarios, instituciones de formación de docentes), donde pugnaba por regenerarse el nuevo discurso de la Historia soñada.

Pero otros espacios eran, sin duda, las aulas, donde los cantos de sirena de la nueva Historia soñada, en sus dos etapas, fueron escasamente atendidos. Porque, en efecto, todo lo que podemos saber de la estancia de Clío en las aulas durante este tiempo **(15)**, nos viene a asegurar que la Historia enseñada fue "otra" historia y que la diferencia entre lo que se regula y lo que se desea y "sueña" resulta muy pronunciada. El predominio de una enseñanza tradicional verbalista y memorista, con algunos matices no despreciables, parece, con todas las excepciones que se quiera, una evidencia incontestable.

En efecto, como si un tramposo e inquietante demiurgo moviera los hilos de los usos reales de la educación histórica, al mirar dentro de las aulas, nos topamos con una enseñanza muy al viejo estilo, que se encuentra muy lejos de las promesas, nunca cumplidas, de la Historia regulada y de la Historia soñada. Es aquí donde la perpetuación del código disciplinar se hace más tangible.

Los testimonios, observaciones e informes que traslucen la Historia enseñada registran, una y otra vez, la existencia de una profunda discrepancia entre lo que los profesores y profesoras de Historia dicen hacer y lo que hacen realmente en su vida docente cotidiana. Hay quien, siguiendo la estela de una mirada crítica, explica tal abismo entre teoría y práctica como resultado del ejercicio de una "enseñanza defensiva", en la que la necesidad de controlar la disciplina en el aula impone el patrón de conocimiento y de enseñanza que emplea el docente de Historia (Blanco, 1994, 345). Sin duda algo hay de esto, pero las rutinas que imperan y marcan el tic-tac cotidiano de la enseñanza de la Historia tienen que ver con las características de la escuela como espacio de socialización, en el que las funciones explícitas de distribución del conocimiento se ocultan tras otras más escondidas y determinantes. En el marco de las formas escolares de socialización del capitalismo tardío, la vida en las aulas transcurre bajo los complejos, poderosos y no siempre visibles designios de las constricciones espaciotemporales, el habitus de la función de profesor y el peso abrumador de una tradición sociocultural adherida como una piel al cuerpo de la institución escolar.

En resumen, las transformaciones en la enseñanza de la Historia en el modo de educación tecnocrático de masas han existido, especialmente a partir de los años setenta. El más que centenario código disciplinar ha resultado impugnado en sus dimensiones más declarativas y visibles, en los propios temas de la educación histórica. Los discursos renovadores de la Historia soñada, haciendo uso de viejas y nuevas ilusiones epistemológicas y psicológicas, han puesto, una y otra vez, en entredicho la enseñanza tradicional de la Historia. Sin embargo, asomándonos

al interior de la aulas, el conocimiento histórico que se divisa no concuerda con el regulado y el soñado. El vetusto código disciplinar ha sido puesto en solfa, deslegitimado y erosionado mucho más en el ámbito de lo enunciativo que en el de los usos reales de la educación histórica. Así pues, en las prácticas discursivas predominan las ilusiones de diversa estirpe, desprovistas de fundamento sólido; en las aulas, se dan cita las rutinas. Entre y contra ambas ha de situarse cualquier proyecto crítico de enseñanza de la Historia.

Después de este rápido e impresionista recorrido a través de la larga sociogénesis de la Historia escolar conviene añadir, aunque sólo sea a modo de colofón, que de la visión sociohistórica se puede extraer alguna lección provechosa. La principal es que una exploración evolutiva de cómo se crea y transforma el conocimiento escolar nos permite eludir el error del pensamiento simplista y simplificador. Una encarnación del mismo se plasma en la ingenuidad de los grupos y movimientos de renovación pedagógica que han creído estar transformando la realidad de la enseñanza de la Historia a base de elaborar discursos y materiales didácticos alternativos. Dieta muy menuda, al fin y al cabo, para pugnar con las convenciones y tradiciones tenazmente asentadas en la institución escolar. Probablemente una didáctica crítica de la Historia y otras ciencias sociales requiera, dentro de una censura profunda de las maneras de socialización escolar del modo de educación tencocrático de masas, replantear y desplazar los objetos de atención hasta ahora preferentes, rebuscando en los mecanismos sociales e históricos generadores del conocimiento escolar algunas de las claves que nos ayuden a transformar radicalmente los procedimientos de apropiación y distribución de la cultura.

Todavía más simplistas y peligrosas resultan las recientes recetas contrarreformistas esbozadas por la Administración educativa dirigida por la ministra Aguirre para combatir la crisis de la Historia escolar en España. Tanto el diagnóstico como la terapia prevista sirven únicamente para adular el oído de los sectores más corporativos del gremio de historiadores y docentes, y para atizar los siempre vivos rescoldos del amor patrio entre políticos de distintas fidelidades nacionalistas. El debate sobre la Historia escolar en España (16) no es más que un episodio del intento, iniciado en los años ochenta en los países de capitalismo avanzado, de "redisciplinar" el currículo, de regresar al conocimiento verdadero y a los valores de siempre. Es, en suma, una operación profundamente conservadora Y, de esta manera, la anunciada "restauración" de la Historia (la vuelta a los arbitrarios culturales de siempre), que ya se ha producido en otros países y que amenaza al nuestro (que va a volver sin casi haber ido a parte alguna) es, a la altura de nuestro tiempo, una modalidad mostrenca, equivocada y trasnochada de resucitar, a mayor gloria de la nación española, la más decrepita y fantasmal imagen del viejo código disciplinar de la Historia.

(*) Profesor de Historia del IES Fray Luis de Salamanca. Miembro de Fedicaria y coordinador del Proyecto Nebraska .

NOTAS

(1)

Este trabajo es una brevísima síntesis de una tesis de doctorado (Cuesta, 1997 a), que ha dado lugar a dos libros (Cuesta, 1997 b y 1998), donde se recoge la parte más sustancial de su contenido. En ellos podrá encontrar el lector o lectora una fundamentación más precisa de la ideas aquí sólo apuntadas, además, naturalmente, de la base empírico-documental y el aparato crítico de los que prescindimos en este escrito, que inicialmente fue concebido como una conferencia-resumen de mi investigación de doctorado.

En esta versión hemos reducido al máximo las notas, las citas y otros modos habituales del quehacer académico. La bibliografía del final sirve para localizar las citas de notas y texto, pero también para señalar, sin ánimo de exhaustividad, algunas de las fuentes intelectuales que inspiraron nuestro trabajo. Escrito en 1998 como texto difusor de la tesis, posteriormente sirvió de base a un artículo de título parecido y contenido semejante: “El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza”, *Encounters on Education*, vol. 3 (2002), 27-41.

(2)

Este horizonte teórico es el que inspiró en España, por ejemplo, las valiosas obras realizadas, bajo la dirección del profesor Capel (1989), acerca de la historia de la Geografía como disciplina científica y escolar (Capel et al., 1983, 1984; Luis, 1985; Melcón, 1989), que tuvo ramificaciones incluso por el campo de la Historia (García Puchol, 1993). En esta materia, han empezado a realizarse, desde la investigación pionera de Clemente Linuesa (1980), trabajos en esta misma línea. En ellos se ha puesto el acento en el análisis de los libros de texto, como auténticos testigos involuntarios de los estereotipos científicos e ideológicos del pasado. Por el contrario, nuestra investigación, sin ignorar esa dimensión, ha desplazado el interés hacia el problema de la construcción social de la Historia como disciplina escolar, siguiendo más la línea de indagaciones emprendidas, durante la última década, en otros países, como podrían ser las de Goodson (1995).

(3)

A. Viñao, uno de nuestros más acreditado seguidores de la nueva historia cultural define la cultura escolar como "conjunto de teorías, principios o criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en el seno de las instituciones educativas" (Viñao, 1998, 136). No importaría integrar nuestra idea de código disciplinar dentro de este concepto de cultura

siempre y cuando se hicieran explícitas las determinaciones sociales (tal como hacemos nosotros con el código disciplinar de la Historia) de lo perteneciente a la esfera cultural.

(4)

El término "código" tiene ya una dilatada presencia entre los teóricos, sociólogos e historiadores de la educación. No obstante, el uso que hacemos de código disciplinar es original, aunque su fuente de inspiración aparezca en quienes, como muy especialmente Lundgren (1992), hablan de "código" para señalar los principios subyacentes de selección, organización y métodos de transmisión que inspiran todo currículum.

(5)

Para esta periodización tomamos como base algunas de las ideas expresadas en el excelente libro de Lerena (1976), despojándolas de cierta carga "sociologizante".

(6)

Para la reconstrucción de la historia de la historiografía disponemos y nos hemos valido de los muy sólidos trabajos de los profesores Pasamar y Peiró. Véanse, entre otros, Pasamar (1991), Pasamar-Peiró (1987), Peiró (1995), Peiró-Pasamar (1996).

(7)

Programas y textos que hemos estudiado con algún detalle (Cuesta, 1997 a y b). Sobre manuales, véanse también los trabajos de García Puchol (1993), García García (1991), Peiró (1990 y 1993), Valls (1995 y 1996) y Jover (1997).

(8)

La historia en el siglo XIX se encontraba muy lejos de ser una asignatura con la que tuviera algún trato la mayoría de la población. En 1855 la tasa de escolarización en primaria era del 40,5%. Además, durante todo el siglo XIX, la Historia, como tal asignatura, no figuraba en la escuela elemental; sí, en cambio, se debía impartir en las escuelas superiores, pero éstas representaban en 1855 el 1,4% del total. Para estos datos y otros semejantes, véase Guereña (1994).

(9)

Para el estudio de los cuerpos profesionales hemos utilizado algunas de las ideas P. Bourdieu, tales como habitus o campo, que reorganizamos y sintetizamos en el concepto de campo profesional. Por tal entendemos un conjunto de normas y prácticas sociales reguladoras de la vida cotidiana de los docentes en tanto que agentes sociales. También recurrimos al concepto de "ideologías prácticas" de A. Giddens (1995) y en general a las miradas sociológicas "contruccionistas", que permiten pensar de una manera más rica la relación entre la acción de los sujetos y el mundo institucional donde se crea y recrea la vida social.

(10)

Para una visión global y comparativa de tendencias en los planes y programas de estudio puede verse González Muñoz (1996) y Blas Zabaleta et al. (1996), libros de los que puede extraerse una interesante información sobre la Historia escolar, aunque no coincidimos con la interpretación que en ellos se sugiere.

(11)

En mi tesis doctoral (Cuesta, 1997 a) he reconstruido diversos aspectos de la historia profesional de los catedráticos de Historia de los institutos a lo largo de más de cien años (entre 1847 y 1963). En ella pueden consultarse los escalafones profesionales y otros datos de interés.

(12)

El término "egebeización" nació como estigma denigrante de un supuesto descenso del "nivel" de enseñanza con motivo de las últimas reformas educativas. Aquí se usa, igual que su opuesto, el de "bachillerización", que emplean también otros autores como Viñao (1987) o Guijarro (1997), en un sentido muy diferente, como una imagen de los nuevos intercambios y distancias sociales y simbólicos que establece el modo de educación tecnocrático de masas entre los viejos niveles educativos y en las recientes fronteras de la educación obligatoria.

(13)

Recientemente se ha reeditado la obra La enseñanza de la Historia (Akal, Madrid, 1997), de Rafael Altamira, que data de 1895 (hubo una primera versión más incompleta de 1891). En plena celebración del 98 y en mitad del debate sobre la Historia escolar esta obra, por tantas razones convenientes, ha sido más bien ignorada por la mayoría de la comunidad de historiadores y docentes. Sólo la desidia o la ignorancia puede explicar que en la biblioteca de alguna facultad de Historia no pueda hallarse edición ni antigua ni actual de esta obra. Como decía en otro sitio al estudiar la aportación didáctica de Altamira (Cuesta, 1998), todavía "habita el olvido".

(14)

Quienes mejor representan esta línea pensamiento de la Historia como "forma de conocimiento" son dos antiguos asesores técnicos de la reforma educativa, J. Domínguez Castillo (1993) y P. Maestro (1991 y 1993).

(15)

El conocimiento de la Historia enseñada implica dificultades de diversa índole. Son muchas y variadas las fuentes que utilizamos en nuestra investigación (entrevistas, encuestas, informes, fotografías, testimonios, tesis de doctorado sobre el tema, nuestra propia experiencia, etc.), pero aún así todavía hoy la mirada hacia el interior de las aulas sigue siendo incompleta no sólo por las carencias empíricas, sino también por los marcos teóricos al uso. Es cierto, no obstante, que se abre paso un tipo de investigación etnográfica, que en algún caso (Blanco, 1992 y 1994) puede resultar muy interesante. Por otra parte, las indagaciones sobre los que "piensan" los profesores,

como las de Guimerá (1991), y los alumnos, como la de González Mangrané (1993), ofrecen también información pertinente pero incompleta. Sin duda, el recurso a nuevas fuentes y métodos, propios de la historia del currículum, que quedan esbozados en nuestro trabajo (Cuesta, 1997 a y 1998), nos ayudarían a profundizar en el significado de la Historia enseñada.

(16)

Mi posición sobre este asunto quedó ampliamente reflejada en el editorial que, con el título de "El debate de la Historia: de restauraciones y santas alianzas", coescribí para el nº2 de Con-Ciencia Social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y otras ciencias sociales (Akal, 1998). Esta revista anual es la plataforma de expresión de Fedicaria, federación de grupos de renovación pedagógica que propugnan una didáctica crítica de las ciencias sociales.

BIBLIOGRAFIA

ADELLAC GONZALEZ DE AGÜERO, M. (1915): "Estudio preliminar" a la obra de **Jovellanos: Plan de educación de la nobleza**. Imprenta Librería de Lino V. Sangenis, Gijón, pp. 1-149.

ALTAMIRA, R. (1997): La enseñanza de la Historia. Ediciones Akal, Madrid.

Arreglo de los institutos, 4 de septiembre de 1850. **Gaceta de Madrid**, de 6 de septiembre de 1850.

BERNSTEIN, B. (1988): Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Akal, Madrid.

BLANCO GARCIA, N. (1992): Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso. Tesis doctoral dirigida por **A. Pérez Gómez**, Universidad de Málaga, Microficha nº 72, Málaga.

BLANCO GARCIA, N. (1994): "Contexto institucional y práctica docente. Estudio de un caso". Revista de Educación, nº 303, pp. 329-350.

BLAS ZABALETA, P. et al. (1993): "Lo que saben de Historia nuestros alumnos de Bachillerato". Revista de Educación, nº 300, pp. 279-283.

BLAS ZABALETA, P. et al. (1996): Los planes y programas para la enseñanza de la historia en Iberoamérica en el nivel medio. OEI/Marcial Pons, Madrid.

BOURDIEU, P. (1995): Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario. Anagrama, Barcelona.

BOURDIEU, P. (1997): Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama, Barcelona.

BOYD, C. P. (1997): Historia patria. Politics, History and National Identity in Spain, 1875-1975. Princeton University Press, Princeton.

CAPEL, H. (1989). "Historia de las ciencias e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la Geografía". Geocrítica, nº 84, Barcelona.

CAPEL, H. et al. (1983): Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española (1814-1857). Ediciones de la Universidad de Barcelona.

CAPEL, H. et al. (1984): Geografía para todos. La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX. Los Libros de la Frontera, Barcelona.

CARRETERO, M., POZO, J. I. y ASENSIO, M. -comp.- (1989): La enseñanza de las Ciencias Sociales. Visor, Madrid.

CARRETERO, M. et al. (1995): Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Aique, Buenos Aires.

CIRUJANO, P. et al. (1985): Historiografía y nacionalismo español (1834-1868). C.S.I.C., Centro de Estudios Históricos, Madrid.

CITRON, S. (1982): "La Historia y las tres memorias". En **M. Pereyra -comp.-:** La historia en el aula. ICE de la Universidad e la Laguna, pp. 113-124.

CITRON, S. (1982): Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée. Les Editions Ouvrières, Paris.

CITRON, S. (1989): Le mythe national. L'histoire de France en question. Les Editions Ouvrières, Paris.

CLEMENTE LINUESA, M^a. (1980): La Historia en los textos escolares de la escuela primaria (1945-75). Estructura científica y análisis ideológico. Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca.

CORTADA, J. (1852): Compendio de Historia Universal. Imprenta y Librería Politécnica de Tomás Gorchs, Barcelona, 1852.

CUESTA, R. (1997 a): 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 Díaz, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, abril de 1997.

CUESTA, R. (1997 b): Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia. Pomares-Corredor, Barcelona.

CUESTA, R. (1998): Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Ediciones Akal, Madrid.

CHERVEL, A. (1991): "Historia de las disciplinas escolares. reflexiones sobre un campo de investigación". Revista de Educación, nº 295, pp. 59-111.

DOMINGUEZ CASTILLO, J. (1993): Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la Historia. Tesis doctoral inédita, dirigida por **J. I. Pozo**, Departament d'Historia Moderna i Contemporània, Facultat de Filosofia i Lletres, Universitat Autònoma de Barcelona.

DUCHESNE, J. B. (1761): Compendio de Historia de España, escrito por el R. P. **Duchesne**, de la Compañía de Jesús, Maestro de sus Altezas Reales los Señores Infantes de España. Traducido, y ilustrado con notas críticas por el R.P. **Joseph Francisco de Isla** de las misma Compañía, dedícase al Excmo. Señor D. **Bernardo O'Connor**, señor de Ofalia. Oficina de los Herederos de Martínez, Pamplona, 1761.

DUFRENE (1789): Rudimentos históricos ó método fácil y breve para instruirse la juventud en las noticias históricas, escritos en Latín y traducidos al castellano, 3 vols. Imprenta Benito Cano, Madrid.

DURKHEIM. E. (1982): Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia. La Piqueta, Madrid.

FOUCAULT, M. (1984): Vigilar y castigar. Siglo XXI, Madrid.

FOUCAULT, M. (1992): "Memoria redactada para la candidatura al Collège de France". En **D. Eribon: Michel Foucault**. Anagrama, Barcelona, 1992, pp. 423-428.

GARCIA GARCIA, C. (1991): El papel de la Historia en el sistema educativo español durante el siglo XIX. El lento afianzamiento de las disciplinas históricas como saberes académicos. Tesis doctoral inédita, dirigida por **J. Moro Barreñada**, Facultad de Geografía e historia de la Universidad de Oviedo.

GARCIA PUCHOL, J. (1993): Los textos escolares de Historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido. Publicaciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona.

GIDDENS, A. (1995): La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

GIL DE ZARATE, A. (1841): Introducción a la historia moderna ó examen de los diferentes elementos que han entrado á constituir la civilizacion de los actuales pueblos europeos. Imprenta Repullés, Madrid.

GIL DE ZARATE, A. (1855): De la Instrucción pública en España. 3 vols., Imprenta del Colegio de Sordomudos, Madrid.

GONZALEZ MANGRANE, I. (1993): La enseñanza de la Historia en el Bachillerato: la visión de los alumnos, Tesis Doctoral inédita, dirigida por **M. Carretero**, Facultad de de Geografía e Historia, Universidad de Lérida, 1993.

GONZALEZ MUÑOZ, M^a C. (1996): La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones. OEI/Marcial Pons, Madrid.

GOODSON, I. F. (1991): "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum". Revista de Educación, nº 295, pp. 7-37.

GOODSON, I. F. (1995): Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Pomares-Corredor, Barcelona.

GUEREÑA, J. L. (1994): "La estadística escolar". En **J. L. Guereña, J. Ruiz Berrio y A. Tiana (eds.):** Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación (1983-1993). Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid, pp. 51-76.

GUIJARRO, A. (1997): El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlo en torno al estudio de problemas sociales. Tesis doctoral dirigida por A. Luis Gómez, Departamento de Educación, Universidad de Cantabria.

GUIMERA, C. (1991): Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria. Tesis Doctoral inédita, dirigida por **M. Carratero**, Facultad de Geografía e Historia, Estudio General de Lérida, Universidad de Barcelona.

HIRST, P. H. (1977): "La educación liberal y la naturaleza del conocimiento". En **R. S. Peters (comp.):** Filosofía de la educación. F. C. E., México, pp. 161-205.

"Informe Quintana" de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública. En Historia de la educación en España. Vol. I, MEC, Madrid, 1979, pp. 373-414.

JOVER, J. M^a. (1984): "Caracteres del nacionalismo español". Zona Abierta, nº 31, pp. 1-42.

JOVER, J. M^a. (1997): "La huella del pensamiento canovista en la conciencia nacional de los españoles: los manuales escolares". Texto inédito ampliado de la conferencia pronunciada en la Fundación Ramón Areces, en 13 de marzo de 1997, 37 páginas.

LERENA, C. (1976): Escuela, ideología y clases sociales en España. Ariel, Barcelona.

LOPEZ FACAL, R. (1995): El nacionalismo español en los manuales de Historia. Barcelona, ponencia mecanografiada publicada en Educació i Història, nº 2 (1995), pp. 119-128.

LUIS GOMEZ, A. (1985): La geografía en el Bachillerato español. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

LUNDGREN, U. P. (1992): Teoría del currículum y escolarización. Morata, Madrid.

MAESTRO, P. (1991): "Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas". Studia Paedagogica, nº 23, pp. 54-81.

MAESTRO, P. (1993): "Epistemología histórica y enseñanza". Ayer, nº 12, pp. 135-181.

MELCON, J. (1992): La formación del profesorado en España (1837-1914). Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

PASAMAR, G. (1991): Historiografía e ideología en la postguerra española: la ruptura de la tradición liberal. Prensas Univesitarias, Zaragoza.

PASAMAR, G. y PEIRO, I. (1987): Historiografía y práctica social en España. Prensas Universitarias de Zaragoza.

PEIRO, I. (1990): "La divulgación y la enseñanza de la Historia en el siglo pasado: las peculiaridades del caso español". Studium, nº 2, pp. 107-132.

PEIRO, I. (1993): "La difusión del libro de texto: autores y manuales de Historia en los institutos del siglo XIX". Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, nº 7, pp. 39-57.

PEIRO, I. (1995): Los guardianes de la Historia. La historiografía académica de la Restauración. Instituto "Fernando el Católico", Diputación de Zaragoza,

PEIRO, I. y PASAMAR, G. (1996): La Escuela Superior de Diplomática (Los archiveros en la historiografía española contemporánea). ANABAD, Madrid.

PESET, J. L.; GARMA, S. y PEREZ GARZON, J. S. (1978): Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa. Siglo XXI, Madrid.

RIVERA, J. F. (1847): Curso elemental de Historia, arreglado al programa de 1º de Agosto de 1846 adornado con tres cuadros sinópticos y tablas cronológicas que facilitan su estudio. 2 vols., Imprenta de D. M. Aparicio, Valladolid.

RODRIGUEZ DE LA FLOR, F. (1995): Emblemas. Lectura de imagen simbólica. Alianza, Madrid.

SANCHEZ CASADO, F. (1872):Historia de España para uso de los alumnos de los Institutos, colegios y seminarios. 4ª edic., Imprenta de Gregorio Juste, Madrid.

SANCHEZ CASADO, F. (1873): Historia Universal para uso de los alumnos de los Institutos, colegios y seminarios. 4ª edic., Imprenta a cargo de Gregoria Juste, Madrid, 1873.

TERRADILLOS, A. M. (1846): Prontuario de Historia de España, dispuesto en diálogo para utilidad de los jóvenes que cursan esta asignatura en los establecimientos de segunda enseñanza. En Colección de prontuarios elementales. Imprenta Jordán e Hijos, Madrid.

TERRADILLOS, A. M. (1911): Prontuario de Historia de España, aprobado por el Consejo de Instrucción Pública y adoptado en los principales establecimientos de la corte y las provincia, Librería Sucesores de Hernando, 22ª edición, Madrid.

VALLS MONTES, R. (1995): "Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?". Iber, nº4, pp. 105-119.

VALLS MONTES, R. (1996): "La historia enseñada y los manuales escolares españoles de Historia". En VII Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. La investigación. Vol. I, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Centro Superior de Formación del Profesorado, pp. 7-27.

VEBLEN, T. (1987): Teoría de la clase ociosa. Orbis, Barcelona.**VERDEJO PAEZ, F. (1846):** Elementos de Historia universal. Imprenta de D. José Repullés. Madrid.

VIDAL Y VALENCIANO, C. (1873): "Cortada, su vida; sus obras. Discurso escrito por...para ser leído en el acto de su recepción pública en la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona". En **J. Cortada:** Historia de España, dedicada á la juventud, adicionada y continuada hasta 1868 por **Gerónimo Borao**. Vol. II, Juan Bastinos e Hijo, Barcelona, vol. II, pp. 425-462.

VIÑAO FRAGO, A. (1987): "150 años de enseñanza secundaria en España". En **R. Jiménez Madrid (ed.):** El Instituto Alfonso X El Sabio. 150 años de historia. Editoria Regional de Murcia, Murcia, pp. 17-48.

VIÑAO FRAGO, A. (1998): Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Ariel, Barcelona.

YATES, F. A. (1974): El arte de la memoria. Taurus, Madrid.