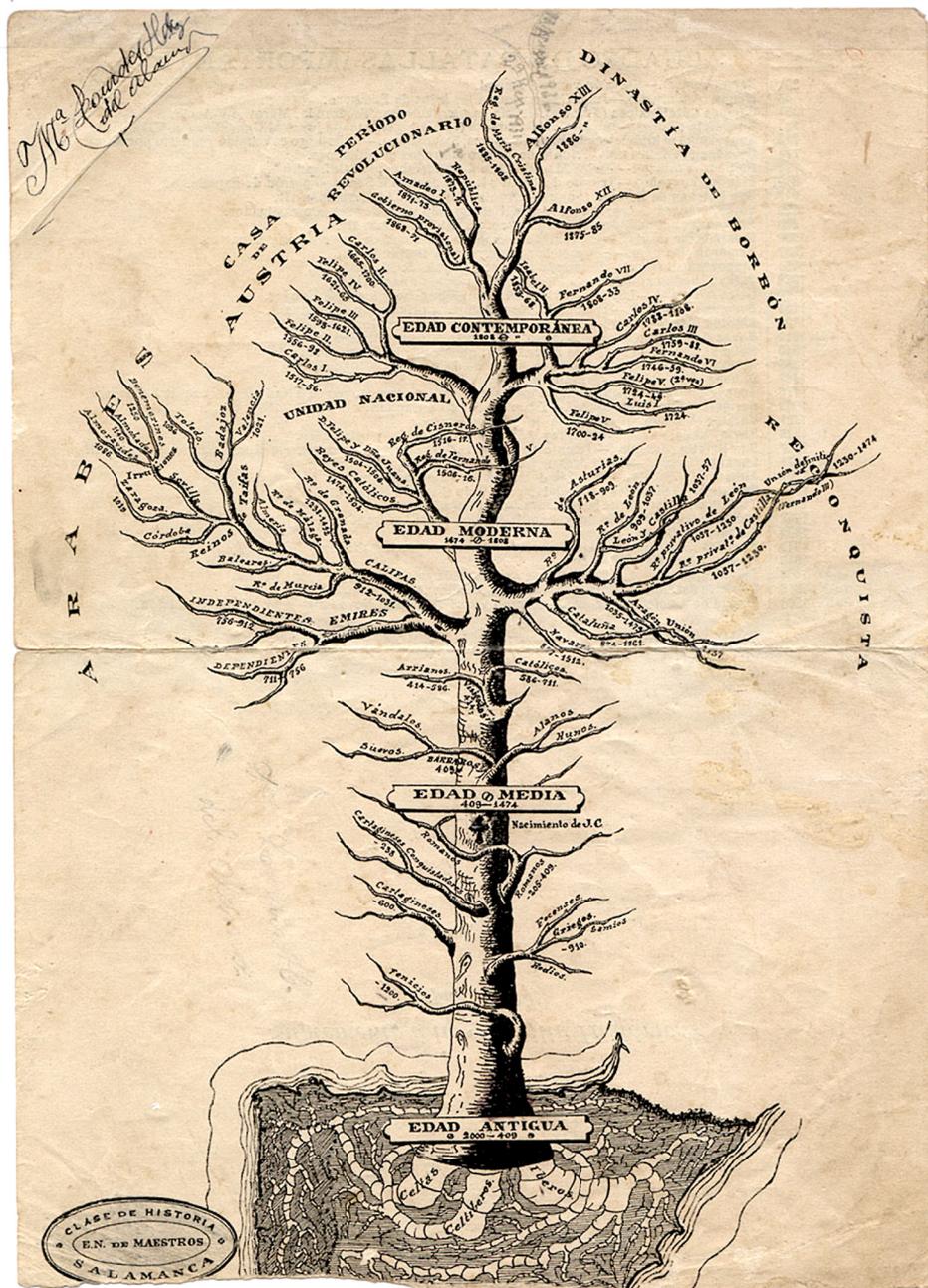


# Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia

Raimundo Cuesta Fernández



Edición original en Pomares-Corredor, Barcelona, 1997  
(version electrónica, 2009)



# Índice

## Capítulo I

<b>La historia social del curriculum y la Historia como disciplina escolar.....</b>	<b>1</b>
I. 1 Introducción.....	1
I. 2 La historiografía sobre la enseñanza de la Historia en España.....	2
I. 3 Hacia una historia social de las disciplinas escolares: el código disciplinar de la Historia .....	6
Notas CAPÍTULO I.....	11

## Capítulo II

<b>La lenta sedimentación de usos de educación histórica.</b>	
<b>Las raíces del código disciplinar de la historia .....</b>	<b>13</b>
II. 1 Paleohistoria de la Historia como disciplina escolar .....	13
II. 2 Usos de la educación histórica en el Antiguo Régimen: Humanistas, pedagogos e historiadores .....	18
II. 3 La larga mano de la tradición jesuítica: la definición curricular de la Historia en el modelo colegial de la Ratio studiorum.....	24
II. 4 Buffier, Duchesne e Isla: tres jesuitas distintos y un solo propósito verdadero.....	33
II. 5 El balbuciente estatuto curricular de la Historia en la España del siglo XVIII .....	40
II. 6 Los primitivos manuales escolares de Historia: Duchesne-Isla, Iriarte, Flórez y otros ilustres restos protohistóricos del siglo XVIII.....	45
Notas CAPÍTULO II.....	53

## Capítulo III

<b>“Todo era preciso crearlo”. La fase constituyente del código disciplinar de la Historia....</b>	<b>57</b>
III. 1 El código disciplinar como tradición inventada y heredada dentro del modo de educación tradicional-elitista .....	57
III. 2 Definiciones, utilidades y valores del conocimiento histórico. Historiografía, historiadores e Historia escolar .....	63
III. 3 La fijación de una tradición en los planes y programas de estudio: prácticas discursivas para la invención de la Historia escolar.....	72
III. 3. 1 <i>La aparición y el afianzamiento de la Historia en los planes de estudios:         el valor del conocimiento histórico en los textos oficiales.....</i>	72
III. 3. 2 <i>Los primeros programas y cuestionarios escolares:         la definición de los contenidos históricos del código disciplinar .....</i>	79
III. 4 Los textos visibles fundadores del código disciplinar: los libros de texto .....	85
III. 4. 1 <i>Los libros de texto como objeto de la política educativa.....</i>	85
III. 4. 2 <i>Autores y textos: los más leídos.....</i>	89
III. 4. 3 <i>Los textos por dentro: arcaísmo, nacionalismo e ideología dominante.....</i>	96
III. 5 La Historia en las escuelas: en auxilio de la memoria y para mayor gloria de Dios y de la nación española .....	99
III. 5. 1 <i>La Historia en la escuela: libros de texto, contextos y usos pedagógicos .....</i>	99
III. 5. 2 <i>La Historia entre la pedagogía y la enciclopedia.....</i>	107

III. 6 Catedráticos y manuales de Historia en el «santuario de la ciencia».	
La educación histórica de las clases cultas.....	111
III. 6. 1 <i>La enseñanza de la Historia como ostentación del saber legítimo: espacios, tiempos y prácticas educativas en los institutos</i> .....	111
III. 6. 2 <i>Manuales paralelos, vidas opuestas: la mediocridad y la fama, o Rivera y Castro</i> .....	115
III. 7 Los «textos vivos»: la invención de los profesores.....	126
III. 7. 1 <i>La organización de los cuerpos docentes y la genealogía de una tradición corporativa</i> .....	126
III. 7. 2 <i>Juan Cortada o el retrato de un catedrático de Historia: carrera administrativa y ethos profesional</i> .....	134
Notas CAPÍTULO III.....	140

## Capítulo IV

<b>La enseñanza de la Historia como larga tradición social. Continuidades y cambios del código disciplinar en el modo de educación tradicional elitista .....</b>	<b>143</b>
IV. 1 La Historia en la enseñanza: afianzamiento escolar y lenta profesionalización historiográfica .....	143
IV. 1. 1 <i>Pervivencias de una larga tradición: la Historia en los planes de estudio</i> .....	143
IV. 1. 2 <i>La profesionalización universitaria de la historiografía</i> .....	146
IV. 2 Foveo timorem Dei: los textos visibles en la primera enseñanza .....	154
IV. 2. 1 <i>De la Historia sin programas a los primeros cuestionarios</i> .....	154
IV. 2. 2 <i>La continuidad de los libros de texto de la «Historia con pedagogía» desde la Restauración hasta la Guerra Civil</i> .....	161
IV. 2. 3 <i>Los libros de texto de la época franquista: de las enciclopedias a los manuales</i> .....	166
IV. 3 La «Historia sin pedagogía»: programas y textos en la educación secundaria .....	170
IV. 3. 1 <i>La Historia en los programas y cuestionarios del Bachillerato</i> .....	170
IV. 3. 2 <i>Los libros de texto de la «Historia sin pedagogía» en la Restauración: Alfonso Moreno Espinosa y otros ilustres compendiadores</i> .....	179
IV. 3. 3 <i>Los manuales en el franquismo: giros ideológicos y pervivencias de la tradición</i> .....	189
IV. 4 Espacios, tiempos y contextos escolares de la educación histórica.....	192
IV. 4. 1 <i>Instantáneas de la educación histórica en la época de la Restauración</i> .....	192
IV. 4. 2 <i>Testimonios, recuerdos e imágenes del tiempo y el espacio de la educación histórica en los institutos de Bachillerato</i> .....	197
IV. 5 Ascenso y declive de una tradición profesional: los catedráticos de los institutos .....	203
IV. 5. 1 <i>Los catedráticos de Instituto: un cuerpo muy selecto</i> .....	203
IV. 5. 2 <i>El catedrático de Historia en la Restauración: reglas, símbolos y significados de un campo profesional</i> .....	207
IV. 5. 3 <i>Catedráticos en el franquismo: continuidad y crisis del campo profesional</i> .....	213
Notas CAPÍTULO IV .....	218

## Capítulo V

<b>A modo de epílogo: pasado, presente y futuro de la enseñanza de la Historia .....</b>	<b>225</b>
VI. 1 Recapitulando... ..	225
V. 2 La Historia escolar entre crisis y retornos.....	228
V. 3 La enseñanza de la Historia en España: reformas, cambios y continuidades .....	232
V. 4 La Historia deseable .....	237
Notas CAPÍTULO V .....	242
<b>Bibliografía y otros documentos.....</b>	<b>244</b>
<b>Anexo .....</b>	<b>265</b>

# CAPÍTULO I

## La historia social del curriculum y la Historia como disciplina escolar

### I. 1 Introducción

La razón crítica y el interés emancipatorio constituyen la savia que vivifica y unifica los fragmentos discursivos de esta indagación acerca la enseñanza de la Historia en España, porque la ciencia social, según nuestro parecer, carece de sentido fuera de los problemas sociales que preocupan a los seres humanos, de suerte que toda investigación social se concibe como una genealogía de los problemas del presente. Valga este breve y un tanto abrupto exordio para responder y declarar sobre propósitos, de modo que haga, como diría Lledó (1994, 105), de cauce para unir la orilla del autor a la del lector.

El *sapere aude*; kantiano es también divisa que preside nuestro trabajo, porque en el atrevimiento y la falta de pesadas tutelas y prejuicios se contiene el fundamento mismo del conocimiento racional. Por lo demás, como se comprobará, no gustamos de la muy académica división establecida entre teoría y resultados empíricos porque, pretendemos que «la teoría [sea] como el aire que se respira» (Bourdieu, 1995, 266). En todo caso, esta investigación<sup>1</sup> pertenece a lo se podría denominar historia social del currículo. Entendida la Historia como ciencia social y el currículo como la plasmación histórica de una tradición social, la divisoria entre Sociología e Historia tiende a desvanecerse. No es ocioso, en cambio, anotar que los nutrientes teóricos que se consumen no son los de cualquier Sociología o los de cualquier Historia, porque, aunque permaneceremos fieles a la promesa de dejar que la teoría sea atmósfera que bañe todo el texto y por ello no citaremos aquí todas nuestras deudas intelectuales, sí diremos que consideramos especialmente pertinente para nuestro trabajo aquella clase de pensamiento social que cumple con dos postulados básicos: uno, que lo histórico comparece como inherente a toda explicación relevante de lo social, y, dos, que la interacción dialéctica entre la acción de los sujetos y las estructuras es el fundamento mismo de la reproducción y cambio de las instituciones sociales.

La primera condición nos lleva a defender y a utilizar una ciencia social global que es, por definición, histórica, de modo que en nuestra retrospectiva de la disciplina escolar de la Historia en el curriculum ensayamos la manera de combinar las formalizaciones muy abstractas, algunas de las cuales sugieren un tiempo largo, con las instantáneas de lo cotidiano, en una preconcebida coligación de la visión aérea con la mirada de la lupa. La complementariedad de ambas perspectivas se hace inaprensible si no se considera su trayectoria temporal, por más que las cadencias de sus mutaciones no sean semejantes, y resulta indispensable para comprender la historia como una genealogía del presente.

El segundo requisito gnoseológico impuesto a nuestra investigación se refiere a la manera de pensar las relaciones entre los agentes humanos y la estructuras sociales. Así, la vida social y sus instituciones (entre ellas la escuela) se recrean y transforman en virtud de la acción cotidiana de los sujetos que en ellas habitan, los cuales, a su vez, encuentran constreñida su práctica por unas duraderas y poderosas estructuras sociales de las que son agentes y pacientes.

De esta comprensión histórica y dialéctica de lo social se infiere, a su vez, la necesidad de pensar las instituciones y valores, cualesquiera que ellos sean, como resultados de un proceso de cons-

trucción, como auténticas «invenciones sociales», de manera que se eviten dos frecuentes distorsiones ideológicas: la naturalización o reificación de lo social y la tendencia a descubrir detrás de los fenómenos histórico-sociales universales antropológicos o culturales. El rechazo del pensamiento cosificado resulta precaución imprescindible cuando, como es nuestro caso, la indagación sobre la enseñanza de la Historia toca un marco institucional y unos protagonistas sociales relacionados con la esfera de lo simbólico y de la reproducción social de la cultura. Por tanto, estas consideraciones convienen muy particularmente al objeto de nuestro estudio que no es otro que el de la Historia, una disciplina escolar, es decir, un arbitrario cultural creado históricamente en razón de la práctica de diversos agentes sociales, entre los que desempeña un indudable protagonismo los profesores y los alumnos, las profesoras y las alumnas, que con su acción han creado y transformado a lo largo del tiempo una tradición social.

Por consiguiente, hemos procurado practicar una Historia que derribara las barreras artificiales entre conocimientos, especialmente entre Historia y Sociología, y que nos facultara para llegar a pensar la sociedad como historia y la Historia como ciencia social. Para alcanzar tal pretensión hubo que revisar, en gran parte, el paradigma dominante en España de las investigaciones acerca de las disciplinas escolares. El diálogo crítico con tales investigaciones y la elaboración de una nueva propuesta para afrontar el estudio de la sociogénesis de la de la Historia escolar han constituido nuestro principal empeño.

## **I. 2 La historiografía sobre la enseñanza de la Historia en España**

El estudio de la historia de las disciplinas escolares no puede contemplarse al margen del proceso de creación y expansión del Estado-nación, que instituye y concede legitimidad a las materias curriculares, pero también resulta inseparable de la historia cultural porque la conversión del conocimiento socialmente acumulado en asignaturas es una operación que incide de manera relevante en las formas de acumulación y distribución del capital cultural y, por tanto, en la misma estructuración clasista de las sociedades capitalistas. De ahí la importancia de llegar a «abrir la caja negra del currículo escolar» (Goodson, 1995, 71), tarea todavía pendiente en los países de habla inglesa que más han avanzado en el estudio de las disciplinas escolares, y necesidad más perentoria aún en España donde la investigación sobre estos temas puede ser calificada de incipiente.

Incipiente, en efecto, porque son escasos los trabajos que han dado cuenta de la historia de las disciplinas escolares. Si excluimos algunas incursiones en el terreno de la Filosofía (Heredia, 1978 y 1982), las Matemáticas (Vea Muniesa, 1995), las enseñanzas artísticas (Hernández y Trafi, 1994) o la Geografía (Capel et al., 1983 y 1984; Luis, 1985; Capel, 1989; Melcón, 1992 y 1996; Sánchez, 1981), además de las obras referidas a la Historia, que más adelante citaremos, poco más se ha hecho para reconstruir las claves del «mosaico curricular» de nuestra historia contemporánea. Estas investigaciones suelen padecer del mismo defecto: abordar una problemática casi sólo circunscrita a la exploración de las correspondencias entre ciencia y enseñanza.

Por estas razones, las muchas potencialidades del estudio de las disciplinas escolares han quedado reducidas a una rama lateral de la historia de la ciencia y de la difusión de las ideas científicas. A tal problema, tales fuentes: los manuales y los programas escolares se han erigido en los vestigios preferentes, cuando no exclusivos, de la indagación sobre los ritmos de diseminación de la ciencia académica normalizada en los saberes escolares. Dentro de este marco de problemas, destacan las aportaciones del programa de investigación sobre historia de la Geografía dirigido por Horacio Capel (1989), donde se pueden espigar muy provechosas ideas sobre el devenir de las disciplinas científicas y sus ramificaciones en el frondoso bosque del currículum. Pero, además, es posible encontrar, para seguir con el símil vegetal, fructíferas aportaciones sobre un esquema interpretativo de

la génesis del pensamiento geográfico, esquema que en el programa capeliano se postula como un «movimiento pendular entre posiciones positivistas e historicistas» (Capel, 1982, 263-264). A pesar del esquematismo explicativo dicotómico, esta hipótesis posee una importante virtud: sugiere una relación de necesidad entre el quehacer geográfico y el pensamiento general, científico y filosófico, lo que es imprescindible para hacer una historia de la ciencia, sea ésta la Geografía o la Historia.

Por lo demás, no cabe duda que existen vínculos entre las disciplinas constituidas académicamente y las disciplinas en tanto que materias de enseñanza. Puede suponerse, como ha sido demostrado para la Geografía en el bachillerato español, que esa relación materializa un «doble atraso» científico y pedagógico (Luis, 1985).

Por su parte, la Historia en tanto que disciplina escolar ha merecido una creciente atención de la investigación académica de los últimos años. Al mismo tiempo, también ha mejorado muy sustancialmente nuestro conocimiento sobre la historia de la historiografía española, gracias al programa de investigación académica a cargo de dos historiadores de la Universidad de Zaragoza (Pasamar 1991 a; Pasamar-Peiró, 1987; Peiró, 1995 y 1996), a quienes hay que atribuir el mérito de haber sacado a la historia la historiografía española de la inmadurez en la que se encontraba. Con todo ello poseemos ya un boceto muy expresivo del decurso historiográfico en España, aunque se carece de un estudio en profundidad de lo acaecido en las últimas cuatro décadas.

Y si ha progresado la investigación sobre la historia de la historiografía, también se aprecia un incremento considerable de los trabajos que se sitúan en la frontera, a veces imprecisa, entre las disciplinas científicas y las escolares. Imprecisión de límites que a menudo obedece a la falta de marcos teóricos sólidos o apropiados. En todo caso, la mayor parte de las investigaciones realizadas en las últimas dos décadas se podría describir de esta manera: tratan de buscar los desfases o distancias entre historiografía y enseñanza de la Historia, y/o pretenden comprobar las constantes y estereotipos ideológicos que aparecen en la enseñanza de la Historia

A tal fin los libros de texto (lo que nosotros llamamos los textos visibles de la Historia escolar) ocupan un papel estelar como fuentes privilegiadas, lo que ha producido una muy positiva labor de compilación y catalogación y una no tan afortunada (por heteróclita y contradictoria) exégesis de los mismos.

Este paradigma dominante en la investigación de las materias escolares en España posee no pocos puntos de fragilidad. Por lo que hace a la distancia entre conocimiento académico y escolar, su mismo planteamiento sugiere la falsa idea de que el conocimiento histórico que se genera en las aulas resulta de una miniaturización del académico de referencia. Además, se tiende a considerar la existencia imperturbable en el tiempo de una ciencia de la historia, cuando sabemos que su institucionalización académica es muy tardía y que, por tanto, las supuestas relaciones entre ciencia académica y disciplina escolar no son de la misma naturaleza a mediados del siglo XIX que ahora. En el fondo, predomina una concepción reificada, acrítica y ahistórica del conocimiento histórico, según la cual la evolución de la historiografía se presentaría como una historia de las ideas científicas en un ascendente camino de perfección.

Esta idea de progreso científico, despojado de todo componente social o histórico, tiene su correlato en la consideración de la escuela como un escenario o receptáculo vacío de significados sociales y culturales, al que llega siempre la ciencia de la Historia con un cierto retraso. La prueba que permite sostener tal aserción se remite al contenido de los manuales escolares y a veces también a los programas oficiales. Los textos escolares constituyen, sin duda, una de las formas más importantes de la divulgación científica y uno de los indicios más pertinentes para explorar la enseñanza de la Historia, pero resulta una ingenuidad hiperbólica convertir el indicio en fehaciente prueba confundiendo y asimilando los libros de texto a la práctica de la enseñanza en el pasado, lo que, por

añadidura, minimiza de un modo inaceptable la función desempeñada por los sujetos sociales que toman parte en los procesos cotidianos de elaboración y reconstrucción del conocimiento escolar.

Por lo que hace a la investigación de los libros de texto como transmisores de ideología, existía ya una cierta tradición en lengua inglesa desde los años setenta (Anyon, 1979) y en la historiografía francesa (Moniot, 1984), y en general se aprecia una preocupación internacional por este asunto, aunque con una progresiva tendencia a trasladar el núcleo de atención del análisis ideológico al de la legibilidad y uso pedagógico de los textos, como pone de manifiesto el excelente estado de la cuestión de E. B. Jhonsen (1996).

La perentoria y todavía incompleta labor de catalogación de los libros de Historia, que en su momento también acometieron Capel, Solé, y Urteaga (1988) para la Geografía, y que han emprendido ya J. García Puchol (1993) y el todavía inédito trabajo de R. Valls Montés (Listado de manuales escolares de Historia: 1800-1970), empieza a acercarnos a lo realizado ya en otros países, como Francia o Alemania, donde destaca la magna Collection Emmanuelle dirigida por Alain Choppin (Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours), o la labor del Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung. Siguiendo esa estela, cabe destacar el Proyecto Manes en España.

La primera tesis doctoral en nuestro país sobre esta materia (Clemente, 1980) se valió de una combinación de métodos cuantitativos y del empleo de la lingüística de Greimas para analizar el contenido manifiesto y latente de los discursos historiográficos dominantes en la educación primaria; a él siguieron otros estudios de las relaciones entre historiografía, ideología y libros de texto, preferentemente ceñidos a la época de la dictadura franquista (Valls Montés, 1984; Martínez Risco Daviña, 1994; Martínez Tórtola, 1996; Hamre, s. f.; Álvarez Osés et al., 1979), por citar aquellos que poseen un formato más académico, y algunos otros que ensayaron acercamientos a épocas más pretéritas o más amplias (García Puchol, 1993; Peiró 1993 b; Valls Montés, 1991, 1995, 1996; López Facal, 1994 y 1995).

Sin desmerecer el interés de estas aportaciones y otras de parecido tenor que sería prolijo citar aquí, su inestimable valor informativo se ve ensombrecido por la irrelevancia y el carácter tautológico de algunas de sus conclusiones (los textos de Historia, que son ideológicos por definición, albergan ideología). Y lo que es peor, en ocasiones, las deducciones obtenidas no pasan de ser una ampliación descriptiva de los que ya sabíamos hasta el punto de interrogarnos si los ingenios técnicos empleados justifican los resultados alcanzados.

Quizás sea todavía prematuro sugerir o hacer valoración global de las investigaciones sobre la Historia como disciplina escolar en España. Esfuerzos pioneros fueron la tesis de doctorado de M. Moreno Alonso (1979), útil para el primer liberalismo, a pesar de que la enseñanza de la Historia no era su objeto central, y los artículos más livianos, pero de una intención interpretativa de M. Pereyra (1982) y Cuesta (1988). Desde entonces han aparecido una serie de investigaciones de interés. Por lo que hace al siglo XIX, al ya citado libro de J. García Puchol (1993), hay que sumar la tesis inédita (sólo ha sido publicada la parte referida a la génesis del sistema educativo liberal en España) de Carmen García García (1991 y 1994), que describe y explica, a través de los planes de estudio de época isabelina, expedientes personales de los profesores, textos escolares y otras fuentes, la difícil conquista de espacio curricular de la Historia dentro del sistema educativo liberal; la tesis doctoral inédita acerca de los Profesores e historiadores de la Restauración, defendida en 1992, de cuyo contenido hemos ido teniendo noticia en libros y artículos (Peiró, 1990, 1995 y 1996) ha contribuido mejorar muy sustancialmente nuestro conocimiento sobre los procesos de profesionalización e institucionalización de la Historia.

En otras muchas investigaciones existen aproximaciones a la dimensión histórica de la enseñanza de la Historia. Así, P. Sánchez Delgado (1993) en su tesis sobre la repercusión de los Annales sobre la enseñanza de la Historia en España, traza un vasto y un tanto deshilvanado panorama

diacrónico de las ideas y opiniones pedagógicas de una variopinta nómina de autores. En otros trabajos (González Mangrané, 1993; Domínguez Castillo, 1993 y González Muñoz, 1996), aunque su tema central no sea el de la historia de la disciplina, también hay una incursión (más bien narrativa, y, a veces, en los dos últimos autores citados, autocomplaciente y poco crítica) en la historia de la enseñanza de la Historia de las últimas décadas. Para una interpretación mucho más crítica de ese periodo, debe consultarse la tesis doctoral de A. Guijarro (1997), una de las ramificaciones del programa de investigación académica del grupo Asklepios.

Además existe ya un abanico de investigaciones que han tocado otras dimensiones del conocimiento histórico que se produce en el medio escolar: desde las tesis doctorales referidas a la percepción y conciencia del mismo que pose el profesorado (Guimerá, 1991) y el alumnado (González Mangrané, 1993) hasta las que han profundizado en la idea de la enseñanza de la Historia como «forma de conocimiento» y han propuesto modelos de aprendizaje histórico basados en tal supuesto (Domínguez Castillo, 1993), o quienes, más en el título que en el contenido real, han pretendido discernir los supuestos procedimientos propios de la disciplina (Valls, 1990). Comenzada la década de los noventa existía en curso de ejecución un amplio y variado rimero de investigaciones de doctorado en Cataluña, que puede verse en el resumen realizado por la profesora I. González Mangrané (1991) y que en su mayoría abordaban dimensiones actuales para el aprendizaje de lo histórico, como, por poner algún ejemplo, el relativismo o el uso de fuentes en el aula.

Dentro de este panorama ya relativamente abundante y rico, aunque muy desigual, cabe señalar el trabajo de doctorado de Nieves Blanco García (1992), que ofrece, desde la perspectiva de investigación social «cualitativa», una interesante y original recomposición etnográfica de cómo se imparten las clases de historia en el Bachillerato mediante una larga observación participante de un caso. Otra tesis doctoral reciente basada en el estudio de casos es la de R. Galindo (1996).

La información proporcionada por esta clase «etnografías» viene a ser complementaria de la suministrada por las ya mencionadas tesis de las profesoras de bachillerato C. Guimerá (1991) e I. González (1993). Aunque no coincidimos con la metodología empleada en ellas, la suma de las evidencias empíricas recopiladas nos faculta, junto a los pocos informes existentes sobre este asunto, para conocer y comprender mejor la práctica real de la enseñanza de la Historia en nuestro reciente pasado, lo que las convierte en fuentes imprescindibles para aproximarnos al conocimiento de la Historia realmente enseñada.

No obstante, caben dos mínimas reflexiones, a modo de balance.

En primer lugar, y a pesar de todas las limitaciones, ha acontecido un innegable impulso cuantitativo, lo que nos hace suponer que se está configurando un campo de investigación muy nuevo. Es cierto, sin embargo, que cantidad y calidad no siempre han caminado al unísono, ya que se pueden apreciar considerables carencias metodológicas. En no pocas ocasiones, el marco teórico resulta débil: unas veces se confunde la técnica de investigación con la teoría, otras veces la evolución de una disciplina se construye al viejo estilo de la historia de los acontecimientos. Ha faltado, en suma, una reflexión más profunda sobre cómo se genera y distribuye el conocimiento histórico en el marco escolar y qué papel desempeñan los agentes sociales intervinientes.

En segundo lugar, no debe ignorarse una sociología de la investigación ocurrida en los últimos años, porque su expansión ha estado y está protagonizada directamente, en buena parte, por profesores y profesoras de Historia de enseñanzas medias (aunque también cuentan los de escuelas de magisterio y departamentos de educación), lo que no es una casualidad. Tampoco es un mero azar que algunos de estos trabajos hayan sido dirigidos más por psicólogos y pedagogos que por historiadores profesionales. Los itinerarios formativos de los autores, el pensamiento pedagógico dominante y los nichos institucionales donde se aposentaron estas investigaciones han determinado, sin duda,

los resultados obtenidos, que se han visto mermados, en más de lo deseable, por planteamientos teóricos tecnicistas y de una fuerte impregnación psicologista.

En diálogo crítico con las investigaciones que nos han precedido, nuestro trabajo ha tratado de situarse, a pesar de las indudables deudas de gratitud afectiva e intelectual contraídas con algunos de su autores y autoras, en un territorio marcado por problemas distintos y preocupaciones diferentes.

### **I. 3 Hacia una historia social de las disciplinas escolares: el código disciplinar de la Historia**

Cuando hace poco más de diez años empezamos a formular las primeras líneas de la investigación que ahora se materializa en este libro nos encontrábamos todavía muy lejos del rumbo que finalmente tomamos. En aquel tiempo, apuntamos un boceto de trabajo en el que se reclamaba la urgente necesidad de recuperar la memoria histórica sobre la enseñanza de la Historia a fin de proceder a una crítica más fundada de la renovación pedagógica acaecida a partir de la Ley General de Educación (Cuesta, 1988).

A medida que se fue produciendo la recogida de nuevas evidencias empíricas y fuimos conociendo, incorporando y descubriendo perspectivas teóricas más ricas, el horizonte temporal fue alargándose, comprendiendo lo menguado e insuficiente de nuestra primitiva acotación temporal si, como era nuestra intención, queríamos dar cuenta de una tradición social (la enseñanza de la Historia), empastada sólida y tempranamente en la realidad escolar del sistema educativo de la era del capitalismo. Porque solamente la visión temporal panorámica aporta una explicación de la complejidad del tema, porque, como recomendara Platón, la *syn-opsis*, el conocimiento sinóptico proporciona una mirada que se clava en el mismo centro de la realidad y resulta el más apropiado para la captación y discernimiento de las cosas en su conjunto (Hernández González, 1995, 4-5).

La lectura y relectura de obras sobre historia y sociología de la educación, la recogida de documentos y la reflexión propia, abocaron a una conciencia cada vez más viva de la profundidad y durabilidad de ciertas prácticas sociales ínsitas al sistema escolar, cuya duración temporal habíamos subestimado en un primer momento.

A partir de este convencimiento, fueron ensanchándose los horizontes temporales de nuestra pesquisa y hubimos de pulir muy a fondo la hipótesis inicial sobre las relaciones entre el cambio y la continuidad en la enseñanza de la Historia, revisando, en definitiva, el armazón metodológico de toda la investigación. De ahí que este libro trate precisamente de la sociogénesis de una disciplina escolar en el tiempo largo.

En efecto, pronto apreciamos que los orígenes de los sistemas educativos modernos, tan vinculados al desarrollo del capitalismo, constituían las plataformas institucionales sobre las que se erigían y fundaban las disciplinas escolares. Pero ya antes, en las sociedades del Antiguo Régimen, hubimos de remontarnos a los jesuitas y otros precursores para encontrar las huellas de la protohistoria de la Historia como disciplina escolar.

Según la indagación de la historia escolar se hacía más retrospectiva, menos sentido adquiría la típica problemática de la relación entre ciencia de la Historia y enseñanza, que sólo cobra pertinencia (y sólo dentro de unos límites) más recientemente en el momento en que ya existe configurada nítidamente una comunidad científica de historiadores profesionalizada e institucionalizada.

Los nuevos planteamientos sobre historia del curriculum y las disciplinas escolares, que empiezan a tener vigencia en otros países desde la década de los ochenta, nos proporcionaron algunas ideas claves para proseguir y enriquecer nuestro trabajo<sup>2</sup>. De manera muy señalada, la constatación de que todo conocimiento es realizado y construido en un contexto social, de modo que el curriculum puede entenderse, en palabra de R. Williams, como una «tradición selectiva» compuesta

tanto por lo que se dice como por lo que se omite (Goodson, 1991, 33). Por consiguiente, para dar cumplida razón de los significados culturales seleccionados en tal tradición resulta imprescindible acudir a las raíces sociohistóricas de su gestación.

Además, las disciplinas escolares son saberes-poderes, esto es, campos de conocimiento «cuyos cuerpos visibles no están constituidos por el discurso teórico o científico (...), sino por la práctica cotidiana y reglamentada» (Foucault, 1992, 425). Por tanto, todo saber aduce formas de poder que se expresan en la cotidianeidad y que nuestra lengua trata de encerrar dentro de un expresivo y polisémico campo semántico. Como prescribe la Real Academia de la Lengua, el vocablo «disciplina» contiene tres acepciones («instruir», «azotar» e «imponer»), pero también alude tanto a una facultad o ciencia como a un instrumento, habitualmente de cáñamo, que sirve para azotar. De esta suerte, el propio despliegue de los significados del término sugiere tanto el conocimiento que se promete como el dolor y el castigo que implica su adquisición, como si, en este caso, la anfibología del lenguaje que petrifica y crea usos sociales, las palabras que designan a las cosas, contribuyeran a la formulación de una alegoría sobre la esencialidad de los procesos de escolarización, fundados en el ejercicio de un cierto grado de inculcación y «violencia simbólica».

Nacidas en el contexto institucional de los sistemas educativos, las disciplinas escolares no pueden construirse al margen de ciertas «marcas» e intereses sociales, y su misma existencia implica una distribución de poderes entre los diferentes agentes sociales que participan en su creación y reproducción. Pero esta determinación social y política (de poder) de las materias que forman el currículo no puede entenderse al margen de su propia historia, pues sólo analizando el curso de la misma nos es dado comprender y explicar su significado más profundo. Por tanto, la perspectiva social «construccionista» ha de completarse necesariamente con el enfoque sociohistórico porque las disciplinas escolares son construcciones históricas socialmente condicionadas y gestadas dentro de instituciones específicas de socialización.

Ello significa que la historia del curriculum y de las disciplinas escolares plasman, como indica Goodson parafraseando a Hobsbawm, una «invención de la tradición» (Goodson, 1991, 16), constituyen «invenciones sociales» que, como toda tradición, no surgen de repente y para siempre, sino que han de ser construidas y reconstruidas en el transcurso del tiempo (Goodson, 1995, 194). Podría decirse, si se nos permite la licencia, que las disciplinas escolares son arbitrarios o convenciones culturales, una «tradición selectiva», cuyo significado debe descifrarse escrutando las claves sociopolíticas de su existencia histórica.

Esta consideración sociológica e histórica de las materias de enseñanza conduce directamente a otra proposición cardinal: las disciplinas escolares, dadas sus peculiares reglas de formación histórica, poseen una autonomía constitutiva (con respecto a las ciencias de referencia) y no pueden ser asimilables a conocimientos de otra clase surgidos en contextos sociales diferentes. Por ello, como bien han demostrado los sociólogos de la educación, el conocimiento escolar posee un carácter idiosincrásico e irreplicable. De donde se sigue que las disciplinas escolares constituyen «un conjunto cultural muy original» y que «los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades sui generis» (Chervel, 1991, 63 y 86) y no como meras adaptaciones o imitaciones de los conocimientos científicos. Las diferencias sustanciales entre los saberes científicos y las asignaturas del currículo son el resultado de la distancia de significados sociales y culturales que establecen la «leyes» de producción del conocimiento escolar. El espacio social de la escuela es el que trasmuta un saber en otro distinto, de modo que, para usar feliz expresión de Popkewitz (1994 a, 127), prodúcese una especie de «alquimia» (o «recontextualización, que diría Bernstein) del saber académico en disciplinas escolares merced a una operación inherente a todo conocimiento escolar.

Por consiguiente, una línea de investigación como la que sugieren los nuevos enfoques sobre la historia social del curriculum o la historia de las disciplinas escolares, implica romper claramente

con las problemáticas tradicionales sobre el grado de adaptación entre ciencias históricas y enseñanza de la Historia. Más que comprobar (que también ha de hacerse) el grado de adaptación (atraso, desfase, etc.) entre el ritmo de innovación científica y su aplicación didáctica, habría que estudiar la panoplia de agentes sociales intervinientes que filtran y dan nuevo significado y «recontextualizan» las materias de enseñanza. La dinámica de trasmutación de significado cultural y social de las disciplinas no podría buscarse exclusivamente, en los programas de estudio o, siendo muy importantes, en los libros de texto, o en la evolución de las ideas pedagógicas, sino en el ámbito más inaccesible e invisible de las prácticas de enseñanza.

Por otra parte, el estudio comparado de los sistemas educativos de la era del capitalismo nos muestra las semejanzas y una cierta tendencia a la universalización del «mosaico curricular» y una no menos intensa proclividad hacia la permanencia de la «fortaleza inexpugnable» del curriculum (Kliebard, 1986, 269). En efecto, como también trataremos de demostrar en el caso de la enseñanza de la Historia en España, la durabilidad, el carácter perdurable, que no inmutable, de la tradición inventada, se muestra como rasgo propio de la historia de las disciplinas escolares. La explicación de este fenómeno no puede hacerse sin tener presente la acción cotidiana de los sujetos sociales protagonistas de la vida en las aulas y de la particular «conciencia práctica» (que diría Giddens) o «habitus» (que diría Bourdieu) que sirven para interiorizar subjetivamente los valores y prácticas que reproducen socialmente el universo cultural de las disciplinas escolares. A tal efecto, los procesos de profesionalización docente, la circulación de información a través de los «colegios invisibles», la composición social del alumnado, las formas arquetípicas de ejercer el poder en las relaciones pedagógicas dentro del aula, las retóricas ritualizadas del saber escolar y otras muchas mediaciones sociales y políticas son aspectos indispensables para desentrañar el tipo de lógica social existente detrás de génesis y evolución de las disciplinas escolares.

Por todo ello, conscientes de la dimensión sociohistórica, la especificidad, la autonomía relativa y la durabilidad del conocimiento histórico gestado en el marco escolar, llegamos a la elaboración de la idea de código disciplinar, un categoría heurística que nos permitiera afrontar y explicar a un tiempo todas sus características en el curso del tiempo histórico<sup>3</sup>. Con él tratamos de buscar una aproximación teórica integradora de las dimensiones declarativas y las prácticas de la Historia escolar.

De esta forma utilizamos como categoría central de análisis el concepto de código disciplinar. Definimos como tal a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el código disciplinar de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos «regímenes o juegos de verdad». Por poner un ejemplo expresivo de las reglas del conocimiento legítimo de la historia escolar, el arbitrario cultural de la división tripartita o cuatripartita del pasado en edades, «el dogma oficial de la continuidad histórica» (Citron, 1982, 117) y la «concepción evolutiva del pasado» (Fontana, 1982), constituyen, entre otros, ingredientes muy duraderos del código disciplinar de la Historia.

En suma, el código disciplinar integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares en sus diversas fases. Al respecto, hemos distinguido, siguiendo y revisando el trabajo de Lerena (1976), dos grandes fases modélicas de desarrollo histórico-educativo en la España contemporánea: el modo de educación tradicional-elitista y el modo de educación tecnocrático de masas. Cada una de ellas

obedecería a una etapa diferente del desarrollo capitalista y poseería una determinada lógica social de producción y distribución del conocimiento, más allá de las periodizaciones políticas al uso. En ese marco, el código disciplinar de la Historia aparece como una larga y duradera tradición social, aunque no invariable, que se adapta, con ciertos desfases, al transcurso de los modos de educación, y que de ninguna manera sigue linealmente los ritmos impuestos por los distintos regímenes políticos.

Así pues, el concepto de código disciplinar de la Historia nos ayuda a comprender y reconstruir la memoria sobre la enseñanza de la Historia, porque su utilización implica, a un tiempo, una mirada sinóptica y compleja sobre la realidad sociohistórica de un tiempo largo, que, pese a sus notables permanencias, presenta una configuración multiforme y no siempre inmediatamente visible. Además nos permite pensar la historia de la enseñanza de la Historia como continuidad y como cambio, y señalar las discontinuidades en el ritmo de las mutaciones entre sus distintos componentes (entre los discursos y las prácticas); en suma, la investigación orientada por el código disciplinar como categoría heurística se adapta perfectamente a la explicación de la sociogénesis de una disciplina escolar que, una vez inventada, mantiene durante mucho tiempo sus peculiaridades tradicionales, pero que no resulta insensible a una revisión total o parcial de sus componentes discursivos y prácticos.

Naturalmente, la opción elegida en el terreno de la teoría ha condicionado el procedimiento de aproximación y la búsqueda de fuentes. Como debe de ser, los fines determinan los medios y los recursos. Una historia social de las disciplinas escolares requiere una diversificación de las fuentes de información y una manipulación especial de las mismas. A las fuentes habitualmente seleccionadas por la historia tradicional de la educación (los documentos jurídico-administrativos, tales como planes de estudio, y los libros de texto) hemos dado en llamarlos los «textos visibles» de la educación histórica, porque en ellos se transparenta un discurso patente que pretende definir y acotar la disciplina. Al abarcar un periodo de tiempo tan largo, hemos tenido que recurrir a la consulta de una ingente cantidad de este tipo de documentos, que, pese a su importancia, no hablan más que indirectamente de la Historia enseñada. De ahí que para llegar a esta última hayamos debido adoptar una interpretación de los textos guiada por la confrontación de lo «visible» (los discursos contenidos en los documentos textuales) con lo «invisible» (los contextos escolares de la práctica de la enseñanza). Naturalmente, para llegar a reconstruir estos últimos el tipo de fuentes ha tenido que diversificarse: fotografía, pintura, espacios y arquitecturas escolares, reglamentos, memorias de centros, testimonios orales, encuestas, informes administrativos, etc. Es decir, nos hemos visto obligados a realizar un costoso esfuerzo de descubrimiento, recopilación y reconstrucción de un variado elenco de fuentes, de muy diversa procedencia, naturaleza y ubicación geográfica, imprescindibles para encajar las piezas de ese rompecabezas que es el código disciplinar de la Historia.

A ello nos ha ayudado la consulta de fuentes secundarias muy importantes. Nos hemos valido de lo más destacado de la investigación académica producida en España en los últimos años, lo que nunca nos evitó el tener que realizar investigación empírica original sobre todos los periodos abarcados, pero sí nos proporcionó la muy estimable ayuda de un trabajo previo que, a pesar de algunas críticas que se deslizan en esta tesis, somos los primeros en agradecer a sus autores y autoras.

Hemos preferido, en la mayoría de las ocasiones, una técnica más cualitativa que cuantitativa de exégesis de las fuentes, pues la elucidación de los textos y contextos gana en riqueza y matices cuando se aborda una realidad sociocultural (la enseñanza de la Historia), que en sus dimensiones teóricas y prácticas resulta inaprensible dentro de los rígidos e incompletos dictados de la razón positivista. En general, la crítica y la aproximación dialéctica gana a la razón instrumental. A más abundamiento, la mirada que interpreta textos y contextos debe mucho al marco teórico, pero también a mi propia experiencia docente.

Pues bien, a partir de tales supuestos metodológicos, este libro pretende elucidar la genealogía de los usos de la educación histórica en España inherentes al código disciplinar de la Historia y

señalar las causas que explican la secuencia y cadencia temporales de su génesis y evolución desde el siglo XVIII hasta los años sesenta del siglo XX. Por extensión, no se nos oculta que las conclusiones de nuestra interpretación del fenómeno analizado ofrecen algunas posibilidades de transferencia del restringido terreno de la Historia escolar al más amplio del estudio de las disciplinas escolares en su conjunto e incluso al todavía más extenso de la historia cultural. En efecto, a lo largo de la investigación se dejan sugeridas una serie de ideas sobre las relaciones entre disciplinas escolares, sistemas educativos y económicos, apuntándose algunas indicaciones sobre las correspondencias y los desfases entre la evolución de una realidad sociocultural (la Historia como disciplina escolar) y otras esferas de la vida social.

Sólo en el tiempo largo es dado imaginar y abordar empresa intelectual de tales características y por ello se ha optado por la aproximación sinóptica: hemos practicado una visión panorámica que engloba un dilatado tramo temporal (desde el siglo XVIII hasta la crisis del modo de educación tradicional-elitista en los años sesenta del siglo XX) y que se extiende la por la enseñanza de la Historia en todos los niveles educativos. La desigual extensión dada a cada uno de ellos (mucho menor a la universitaria y mucho mayor a la enseñanza media) no es, como se verá, una elección caprichosa, pues la segunda enseñanza ha sido el grado que ha cobijado a la disciplina histórica con más perdurable continuidad, lo que la convierte en privilegiado objeto de estudio para auscultar y tomar el pulso a la educación histórica en un lapso de más de doscientos años. Ella contribuye a fraguar, como demostraremos, el código disciplinar de la Historia como duradera tradición social.

Así pues, hemos huido de un tratamiento diacrónico lineal del objeto investigado y hemos empleado maneras de prospección temática diferentes en cada capítulo combinando enfoques más generales con otros que descienden incluso al detalle. Nunca se nos ocultaron las dificultades y los peligros de una investigación que se ha atrevido a afrontar un lapso tan dilatado y que ha explorado simultáneamente temas tan variados de un territorio casi ignoto en nuestro país. Sólo albergamos la esperanza de que nuestro esfuerzo «sinóptico» haya contribuido a desbrozar el camino para otras miradas que en el futuro se beneficien de las categorías manejadas por nosotros y que contribuyan, a buen seguro, a perfeccionar sustancialmente las hipótesis y conclusiones de este libro. Confiamos, finalmente, en que el titánico esfuerzo de recopilación documental y la necesidad de descender a veces a la minucia e incluso a la reiteración empírica no haya sepultado la intención teórica y la voluntad crítica de nuestro empeño. En suma, esperamos que, en esta ocasión, los árboles sí dejen ver el bosque.

## Notas CAPÍTULO I

1. Este libro forma parte de una indagación más amplia iniciada ahora ya hace diez años, y que se materializó en una obra de carácter académico: Raimundo Cuesta (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 José María Hernández Díaz, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, abril 1997. El presente libro recoge, por así decirlo, la porción más histórica de aquella obra, aunque despojada de mucha de la documentación, aparato crítico y contenidos propios de una tesis de doctorado, a los que nos veremos obligados, no obstante, a remitirnos a menudo. Además en otro lugar (Cuesta, 1998) hemos publicado otro libro (*Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Ediciones Akal, 1998), que se ciñe más, aunque no exclusivamente, al periodo reciente (1970-1995) de nuestra investigación sobre la enseñanza de la Historia en España.
2. Lo que llamamos historia social del currículo (habitualmente se denomina «historia del curriculum», sin más) constituye un enfoque historiográfico renovador que se desarrolla principalmente desde los años ochenta y noventa en países de cultura anglosajona. Sus precedentes se remontan a las investigaciones de la sociología crítica británica que, desde la década de los sesenta, se ocupó, entre otros temas, del las raíces sociales del conocimiento escolar. Así, la sociología del conocimiento aplicada a las materias escolares suministró las primeras categorías de análisis para comprender la «capa subyacente de sentido» de la escolarización y de las disciplinas escolares (Popkewitz, 1987 a, 63). Pronto, sin embargo, se hizo evidente que la captación del ser social de las disciplinas escolares era inabarcable e incompleta sin recurrir a su historia, porque, en efecto, las disciplinas escolares resultaban ser tanto una construcción social como una construcción histórica. De esta confluencia de lo social y de lo histórico se han alimentado las principales aportaciones de Goodson (1985, 1987, 1988, 1991, 1995), Popkewitz (1987 a y b, 1994) y Kliebard (1986), por citar algunos de los más sobresalientes y los que más huella dejaron en nuestro propio trabajo. Para un buen resumen del «estado de la cuestión» pueden consultarse dos magníficas obras en castellano de Goodson (1991 y 1995). Si bien es cierto que de su lectura se obtiene la impresión no del todo exacta de que sólo en el mundo de habla inglesa se ha cosechado algo sustancioso sobre la historia de las disciplinas escolares. El excelente artículo de André Chervel, «L'histoire des disciplines scolaires. Reflexions sur un domaine de recherche», del que hay traducción al castellano (Chervel, 1991) desmiente esta impresión a la par que su autor aporta una visión complementaria y enriquecedora de la de Goodson al conceder una importancia clave a la originalidad de las disciplinas escolares como resultado de la interacción secular entre profesores y alumnos. Por lo que hace a España, como ya ha quedado dicho, la orientación investigadora sobre el enfoque de la historia de las disciplinas escolares ha seguido unas pautas que no se corresponden con las de la historia social del currículo, y sí más con los de la historia de las ideas científicas. En parte ello ha sido causado por la poco fructífera división del trabajo que impone la separación gremial y formativa entre pedagogos e historiadores. Por eso es indiscutible el mérito de Miguel A. Pereyra (1988, «Introducción» a la obra de Th. S. Popkewitz: *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Mondadori, Madrid, pp. 9-25), que ha dado a conocer en España, a través de varias publicaciones, y recientemente desde la dirección de la colección *Educación y Conocimiento* de Ediciones Pomares-Corredor, las líneas maestras de las nuevas tendencias. Dentro de esta encomiable labor introductoria, parece sumamente recomendable el número 295 (1991) de la *Revista de Educación* dedicado monográficamente a la *Historia del curriculum* (I), y cuya presentación también es obra del citado profesor español. Hasta el momento, el conocimiento de tales líneas no se ha traducido en producción intelectual, aunque nuestra tesis de doctorado (Cuesta, 1997 a) y este mismo libro no cabe duda que pueden concebirse como una investigación que se adscribe al marco de problemas suscitados por la historia social del curriculum. Por lo demás, ciertamente la historia social del curriculum no deja de tener muchas conexiones con la llamada nueva historia cultural, pero, como dice Viñao, parafraseando a R. L. Schoenwald, «la historia social es siempre historia cultural, la historia cultural, historia social, y que ambas, finalmente, son sólo historia» (Viñao, 1995, 247). Añadiríamos nosotros que toda historia (sea cual fuere su objeto) es por definición historia social si sirve para explicar la dinámica del cambio y continuidad.
3. La utilización del término «código» no ha sido infrecuente en la teoría social aplicada a la educación. Basil Bernstein (1985) se refiere en sus obras a la noción de «código sociolingüístico», que se utiliza como una forma de verificar la estructuración social clasista de los significados en los contextos escolares, y que tiene poco que ver con el uso que nosotros damos al término código disciplinar. Más cercano se encuentra el concepto de «código de conocimiento educativo», definido como «principios subyacentes que configuran el curriculum, la pedagogía y los resultados» (Bernstein, 1988, 63). Desde otro ángulo, a veces en Foucault se emplea, de manera un tanto confusa, la idea de «códigos culturales» como similar a la de «régimen de verdad» (Popkewitz, 1987 a, 63).

Por otra parte, mucho antes es posible encontrar ya en la distinción weberiana de tres tipos de educación («carismática», «especializada» y «humanística») un precedente de las posiciones mantenidas ya en 1983 por el sueco Ulf P. Lundgren. Este autor ha intentado construir un modelo de explicación de la historia del currículo a base de «historizar» los sistemas educativos buscando detrás de ellos su lógica interna, su «código», porque «detrás de cualquier curriculum debe haber un conjunto de principios según los cuales se formen la selección, la organización y los métodos de transmisión. De otro modo, el curriculum será un suceso (acontecimiento). Yo denominaré al conjunto homogéneo de tales principios código curricular» (Lundgren, 1992, 21). Así, llega a distinguir, desde la época clásica, hasta cuatro códigos curriculares («clásico», «realista», «moral» y «racional») que dominan en determinados periodos en la historia educativa, regidos por diversos principios o racionalidades. Aunque no estamos muy convencidos de que las categorías clasificatorias manejadas sean las más apropiadas y aunque nunca concebimos el «código» como principios (semejantes a los tipos ideales weberianos), la idea de la existencia de algún mecanismo subyacente al currículo la tomamos de este autor. Ello nos llevó a plantearnos la conveniencia de hablar de código disciplinar para dar cuenta de la historia de las disciplinas escolares. A tal fin modificamos la perspectiva weberiana y ampliamos el significado del término.

Nuestro concepto de código disciplinar es, al mismo tiempo, más restringido y más amplio. Más restringido porque se aplica a una disciplina del curriculum, aunque ello no quiere decir que no pudiera convenir otras; y, a la vez, más amplio porque nuestro concepto de código disciplinar se entiende como una tradición social compuesta no sólo por ideas o principios (científicas, pedagógicas, políticas, etc.) sobre el valor de la materia escolar, sino también por un conjunto de prácticas profesionales que contribuyen a fijar la imagen social de la Historia como disciplina escolar.

Nuestro punto de vista sobre el código disciplinar es deudor, pues, de algunas de las sugerencias de Lundgren, pero también de los otros nuevos enfoques sobre historia social del curriculum. De otra parte, el concepto de código disciplinar posee algunas concomitancias heurísticas, aunque también muchas diferencias de fondo, con la idea de paradigma de T. S. Kuhn (Las revoluciones científicas), ya que ambos conceptos procuran hacer inteligible el devenir de realidades culturales distintas (la historia de las materias escolares y la historia de la ciencia), que poseen, sin embargo, una común e insoslayable dimensión sociohistórica.

# CAPÍTULO II

## La lenta sedimentación de usos de educación histórica. Las raíces del código disciplinar de la historia

### II. 1 Paleohistoria de la Historia como disciplina escolar

Los estratos más profundos de una tradición social son aquellos que más persistentemente se ocultan a la mirada. También conviene esta manera metafórica de expresión (entre la geología y la arqueología) a la Historia, porque recuperar su génesis como disciplina escolar equivale a una labor de «redescubrimiento» de los niveles más lejanos a nuestra propia conciencia de presente. Como si de las páginas de un libro se tratara, volver al principio, retroceder en la lectura, es ir levantando capas (hojas) de la memoria; esta difícil tarea de lectura hacia atrás nos aboca a las formas embrionarias de cualquier tradición social. En el caso que nos ocupa, designamos como protohistoria de la Historia como disciplina escolar a la época en la que se empiezan a gestar los primeros modos de educación histórica.

En sentido muy lato puede decirse que algo de educación histórica existió en toda la evolución escolar del mundo occidental. Pero en un sentido más preciso y restringido, hay que señalar que la Historia como materia escolar plenamente asentada en el curriculum y con un código disciplinar definido es algo relativamente reciente, que alcanza su plena plasmación en el siglo XIX con la implantación de los sistemas educativos modernos de carácter estatal-nacional. No obstante, antes de este definitivo asentamiento en el curriculum, la Historia va lentamente dibujándose como un saber escolar y como una tradición social, si bien en estado rudimentario.

A efectos de lo que nos interesa demostrar más adelante, podemos situar la protohistoria de la Historia como materia de enseñanza en torno a los siglos que abren en Europa el largo proceso de transición hacia el capitalismo y la sociedad burguesa, no obstante huellas de educación histórica pueden rastrearse en el mundo grecorromano y en los tiempos medievales. En ambos casos, sin embargo, el orden del conocimiento histórico se presenta con trazos sumamente difusos y en una clara posición de subordinación con respecto a otros saberes socialmente más prestigiosos y conceptualmente mejor definidos.

Las taxonomías del saber, con las que el esfuerzo cognoscitivo humano trata de aprehender y encauzar los variables límites del conocimiento de cada época, ofrecen una compleja gama de versiones distintas, en las que, durante mucho tiempo, la Historia comparece como una ausencia o como una rama lateral del saber legitimado. La distinción aristotélica entre ciencias teoréticas (la física, las matemáticas y la filosofía), que se refieren al ser en algunas de sus dimensiones, prácticas (como la política) que buscan la acción, y poiéticas, encaminadas a la producción de objetos, condena a la Historia a la esfera de los saberes inferiores (no consistentes por su propio objeto o por la ausencia del mismo). Era, en realidad, para los griegos una forma literaria en prosa, como vino a demostrar la obra de Heródoto. De esta suerte, «la Historia quedaba excluida del banquete del conocimiento verdadero porque su objeto es lo sublunar, lo movedizo, lo precedero, lo cambiante: lo opuesto al orden inmutable de las estrellas» (Benavides, 1994, 31), y por ello mismo resultaba antagónica con una visión circular de la naturaleza, del hombre y de la sociedad, regida por las inexorables leyes

cósmicas. Sólo en los sofistas, y especialmente en Protágoras («el hombre medida de todas las cosas»), nos es dado vislumbrar un relativismo valorativo orientado por lo mundano-humano, que se plasma, de manera paradigmática en la obra historiográfica de Tucídides, cuando intenta explicar en la Historia de la Guerra del Peloponeso los hechos históricos recurriendo a la acción humana y omitiendo la intervención de los dioses. En los sofistas, en efecto, convive un modelo de conocimiento donde era posible conciliar la Retórica con la Historia, dentro de un relativismo axiológico que encontró la réplica en el absolutismo valorativo y ahistórico de la tradición socrático-platónica. Ni en la Academia platónica ni en el Liceo aristotélico habrá lugar para la Historia, saber de la contingencia y del movimiento, de modo que en Aristóteles queda relegada al ámbito de los géneros literarios, siendo inferior su estatuto científico, a las formas poéticas, incluso a las más bajas de ellas como la comedia.

La tradición platónica y aristotélica es la que domina en la Antigüedad y luego se traslada a la cultura europea posterior, condenando al saber histórico a un largo ostracismo junto a las artes del buen decir y escribir, allende las murallas de la ciudad en cuyo recinto se practican los conocimientos «filosóficos» legítimos.

Algo parecido ocurre cuando de las clasificaciones formales del saber pasamos al orden más fluido, pero no exento de una férrea voluntad de sistematismo, de las disciplinas escolares. En efecto, en el mundo grecorromano la educación formal a través de la escuela segrega un cierto consenso social (impuesto, como suele ser en estos casos, por las clases dominantes) en torno a aquello que debe ser enseñado. En el siglo I a. C. Varrón elabora y fija un modelo de enciclopedia de las artes o saberes de su tiempo, *Disciplinarum libri IX*, que fue posteriormente muy imitada hasta convertirse en fuente de inspiración para el curriculum escolar. Pues bien, allí las llamadas siete artes liberales ocupan el lugar central (Bowen, 1990, I, 261 y 262). La Historia no aparece. Lo mismo acontece cuando, un siglo después, Quintiliano redacta su *Institutionis oratoriae*, uno de los grandes ensayos educativos de la antigüedad, donde la enseñanza de la gramática ocupa el centro y la base para la posterior formación en retórica, y la Historia no se menciona para nada (Bowen, 1990, I, 279). Por lo demás, este modelo fundado en el cultivo de la elegancia del lenguaje escrito y verbal, tan querido por las oligarquías romanas y tan acorde con sus intereses de clase, tiene en Cicerón a su máxima encarnación:

*Próxima a la oratoria es la historia, en la que hay elegantes narraciones y frecuentes descripciones de lugares y batallas.*

*(...) Conozca también la sucesión de los hechos y la historia del pasado, sobre todo de nuestra ciudad, pero también de los pueblos dominantes y de los reyes ilustres (...) Desconocer qué es lo que ha ocurrido antes de nuestro nacimiento es ser siempre un niño. ¿Qué es, en efecto, la vida de un hombre si no se une a la vida de sus antepasados mediante el recuerdo de los hechos antiguos? El recuerdo del pasado y el recurso a los ejemplos históricos proporcionan, con gran deleite, autoridad y crédito a un discurso.*

Cicerón (1991): *El Orador*. Traducción, introducción y notas a cargo de E. Sánchez Salor, Alianza, Madrid, 62 y 87.

He aquí las funciones atribuidas al conocimiento histórico: elegancia, ornato y rigor en el bien decir, junto a conciencia de identidad con los antepasados y el territorio-Estado. Las obras de Cicerón constituyen una mina inagotable de ideas y tópicos, extraídos y repetidos una y otra vez en las definiciones de la Historia desde su tiempo hasta su constitución como disciplina escolar. Allí se postula una subalterna vinculación de la Historia a la Literatura y a las artes oratorias: «en literatura,

el estudio de los poetas, el aprendizaje de historias, la explicación de las palabras y la entonación oratoria, la invención, el estilo, la ordenación, la memoria y la dicción» (Bowen, 1990, I, 261).

Son muchos y muy variados los testimonios y evidencias que nos permiten afirmar que «durante la época clásica la historia no tiene estatuto de disciplina escolar independiente» (Sánchez Delgado, 1993, 76). Pero no se trata, como pudiera parecer, de una simple subordinación o exclusión del mundo escolar, la Historia, en tanto que conocimiento científico-profesional, no se practica; hablando con propiedad, no existe, no se escribe historia al margen de la literatura, ya que es, en realidad, un género literario elitista tanto en su cultivo como en su consumo. El ethos cultivado de la sociedad esclavista romana aparece configurado como la distinción (en el sentido que da Bourdieu al término) del ciudadano capaz de solazarse con el cultivo ocioso de las bellas letras, porque, utilizando las fructíferas categorías analíticas de la Teoría de la clase ociosa, «abstenerse del trabajo es la prueba convencional de la riqueza y, por ende, la marca convencional de una buena posición social» (Veblen, 1988, 48). En el mundo clásico el acto de escribir o leer Historia no es una «ocupación», un «oficio», por el contrario, es resultado de una «des-ocupación», de un consumo suntuario del tiempo (Veblen, 1988, 93). Pero además y por añadidura, en el tiempo en que acontece la negación del ocio (*negotium*) las clases dirigentes enarbolan su formación humanística e histórica como bandera e instrumento apropiado para la dirección de los asuntos públicos y la mejor gestión de sus intereses privados.

La condición de la Historia como género literario se acompaña, además, de un elenco de atribuciones educativas virtuosas: el cultivo del estilo, el aprendizaje de la recitación, el uso de la memoria y la forja de la conciencia moral del sujeto a través de las vidas ejemplares del pasado. Este es el legado de la Historia en los tiempos antiguos, que como veremos, se incorpora y acomoda en la época moderna (sobre todo en su versión ciceroniana), como estrato más profundo y raíz más robusta de una tradición social en construcción, a la que podríamos tildar de paleohistoria del código disciplinar.

Se ha dicho que con el cristianismo advino, en cierto modo, una inédita manera de entender la historia y el mundo, que supuso la elaboración de un nuevo discurso teleológico y finalista de la evolución humana. También es ya un lugar común comparar el «sentido» histórico de las narraciones bíblicas de la mitología judeocristiana con el ahistoricismo que domina en las tradiciones del mundo clásico grecorromano. En pocas palabras y con ánimo de simplificar, acaeció la transformación de una imagen temporal que supone el paso «de la rueda a la línea» (Boorstin, 1994, 66), que trajo una «periodización direccional» (Topolski, 1982, 458). Aunque más que una circularidad, como la sugerida por la rueda, en realidad, siendo la visión griega del cosmos circular, la historiografía griega y romana, como bien se ha dicho, fue una «operación contra el tiempo que todo lo destruye, entendida como salvación del recuerdo de los hechos dignos de ser recordados» (Momigliano, 1984, 84), de modo que la relevancia de lo narrado marcaba el relato histórico más que el retorno recurrente. Lo más novedoso del esquema cristiano residió en lanzar la mirada hacia el futuro (Whitrow, 1990, 91) y proporcionar una cierta «concepción progresiva del acontecer humano» (Maravall, 1986, 164). El triunfo del cristianismo, primero dentro del mundo romano y después en la dilatada Edad Media europea, tuvo un significado profundo en el ámbito del pensamiento histórico, pero también en todas las esferas sociales. Se superpuso, además, con la crisis del sistema esclavista romano y con un progresivo regreso a formas de vida rurales, presididas ahora por un modo de producción emergente (el feudalismo), al menos en la Europa Occidental, desde la crisis del siglo III.

En relación con lo que es nuestro tema de interés, el triunfo del cristianismo abrió perspectivas diferentes en los usos sociales y culturales de la Edad Media: al tiempo que se produjo una tendencia al localismo político y económico como consecuencia de la ruptura del imperio, en contraposición, tuvo lugar una impregnación universalista del discurso histórico medieval. El esquema general de

la historia universal cristiana se sostiene sobre varias fuentes. En principio, se remonta a las profecías de Daniel, quien al interpretar el sueño de Nabucodonosor, establece el modelo evolutivo de las cuatro monarquías en continuo declinar, desde el oro del imperio asirio al hierro del último imperio que antecede al advenimiento del reino de Dios. Con leves variantes, la exégesis de San Jerónimo, sustentada en la enumeración de los cuatro imperios «universales» que preceden al reino de Dios (asirios, medos-persas, griegos, romanos) va a pervivir durante más de mil años (Pomian, 1990, 127). A esta profética vestidura de los tiempos se añade la idea de una correspondencia entre los días de la creación y el transcurso histórico: el mundo duraría seis mil años (un milenio por cada uno de los seis días) hasta el Segundo Advenimiento de Cristo, que inauguraría el milenio final. De esta forma, se facilita la combinación del esquema de las cuatro monarquías y el de las seis épocas, y así ya en los tiempos postreros de la Antigüedad, la obra de Agustín de Hipona, en torno al año 420, muestra el interés por someter el devenir de los sucesos históricos a una «lógica cronológica» visible, que dispusiera, alineara y agrupara todos los eventos en torno a la transcendental divisoria del nacimiento de Cristo. El tiempo histórico desenvuelve una línea (optimista frente al pesimismo del paganismo y una vez superado el declive de éste), que se organiza en seis edades, edades que son, a su vez, las edades del hombre: 1ª De Adán a Noé (infancia), 2ª de Noé a Abraham (pueritia), 3ª De Abraham a David (adolescencia), 4ª De David a la cautividad de Babilonia (juventud), 5ª De la cautividad al nacimiento de Cristo (madurez) y 6ª Del nacimiento de Cristo al fin de los tiempos (decrepitud). De esta última nace el hombre nuevo y ya no habrá más que una séptima después del juicio final, que durará toda la eternidad (Lefebvre, 1974, 39; Le Goff, 1991, 34).

El propósito universalista del cristianismo es inseparable de una afán cronologista por capturar el devenir del tiempo dentro de una nueva racionalidad teológica, que ordena, segmenta y organiza el proceso histórico de acuerdo con la secuencia creación/caída-encarnación-segundo advenimiento, y conforme a una linealidad teleológica conducente a la realización de las promesas escatológicas. La *Cronographia* de Eusebio de Cesarea (c. 260-340), dibujó unas tablas y convenciones cronológicas que encauzaban la historia desde los episodios veterotestamentarios hasta el triunfo del cristianismo bajo Constantino. Ampliada, corregida y traducida al latín por Jerónimo (347-420), se convierte, junto con el esquema de las cuatro monarquías de Daniel y el de las seis edades Agustín de Hipona, en un modelo posteriormente seguido por los compiladores y cronistas cristianos (Moradiellos, 1992, 61 y 62; Le Goff, 1991, 34; Pomian, 1990, 127-131). Habrá que esperar al siglo XVI para que a este artificio cronológico se le superponga la invención de la división tripartita de la historia (antigua, media y moderna), aunque perviva y persista el dispositivo temporal de la vieja tradición de las cuatro monarquías de Daniel y de las seis épocas agustinianas, a las que, por ejemplo, se atiene todavía en el siglo XVII Bossuet, con algunas modificaciones.

Es así como el molde cronológico universalista y los artilugios cronográficos, como las tablas y cuadros, creados y mantenidos en las historias universales (auténticas historias eclesíásticas) y las primeras crónicas de las monarquías medievales, contribuyeron a inventar y estabilizar, parafraseando a Citron (1982 y 1984), una memoria histórica oficial construida desde arriba, pergeñada desde la Iglesia y desde el Estado. Esta memoria y sus convenciones cronológicas, revisadas y modernizadas por los cronologistas de la época moderna, se traslada y llega, como más adelante veremos, hasta el siglo XIX, en los momentos fundacionales de la Historia como disciplina escolar, constituyendo una de las huellas más primitivas del código disciplinar de la Historia y uno de los arbitrarios culturales de más larga data en la cultura occidental. Por tanto, la convención de las edades, la ideología del «cuadripartismo» histórico (Cheneaux, 1981, 97), asentada al mismo tiempo que se institucionaliza la Historia en el siglo XIX, reinventa y seculariza, como veremos, una duradera tradición eclesíástica preexistente.

El indudable cambio histórico producido, en todos los ámbitos de la vida social, entre el mundo esclavista antiguo y el feudalismo medieval, no debe conducirnos a engaño, porque algunas de las formas educativas pervivieron y se adaptaron a una realidad cambiante. Efectivamente, más allá de la impregnación religiosa que se muestra omnipresente, las disciplinas escolares y las clasificaciones de las ciencias no parecen demasiado diferentes a las de la Antigüedad. Para empezar, el mundo medieval, a través de las escuelas carolingias impulsadas por Alcuino, hereda la clasificación de las ciencias en siete artes liberales que van a formar el trivium (gramática, dialéctica y retórica) y el cuadrivium (aritmética, geometría, música y astronomía), verdadero tronco curricular de los estudios medievales. La siete artes liberales, «los siete pilares de la sabiduría», como era tópico llamarlos en su época, sustentaban, a su vez, el edificio superior de la filosofía, y todavía más, de la teología, que era la cima de todo saber.

La Historia tampoco figura aquí como saber que se enseñe en las escuelas catedralicias, en los monasterios, en las universidades, en los gremios. No existe la Historia como disciplina escolar independiente, ni mucho menos como profesión: la Historia es un saber reducido, como todos los de la época, a los estrechos cauces de la clerecía y al servicio de fines trascendentes. Los clérigos, intelectuales orgánicos de la clase terrateniente, difunden un conocimiento histórico que está muy lejos de ser una profesión o una materia de enseñanza. Se trata de un saber que se sitúa en los intersticios de la cultura religiosa y bíblica de la época. Su dependencia de la teología y su necesaria incardinación en una concepción providencialista del devenir humano son notas características que pervivirán más allá de la Edad Media.

La interpretación providencialista se acompaña de un anhelo por el cómputo temporal, que permitiera establecer una línea de continuidad entre la historia sagrada y la historia profana. Ambos afanes aparecen en ocasiones, como indica Fontana (1982), impregnados de explicaciones y predicciones proféticas o, a veces, como es el caso de las crónicas reales, de intereses políticos directos. No obstante, la Historia en la Edad Media permanece como ancilla de la teología y en una patente posición de marginalidad dentro de una realidad escolar muy incipiente.

Incluso cuando excepcionalmente la Historia es objeto de una preocupación intelectual autónoma, como sucede en la obra *De tribus maximis circumstantiis* (siglo XII) de Hugo de San Víctor, autor a su vez de una importante obra pedagógica (*Didascalion*), las inquietudes educativas de su autor se supeditan a proporcionar un marco adecuado para la lectura de las sagradas escrituras (Bowen, 1986, II, 109). No obstante, De las tres circunstancias más importantes es un trabajo poco común, ya que predomina un interés por la enseñanza de la Historia que es muy raro de encontrar en estos tiempos. Pero de tal obra no puede inferirse que «en las escuelas catedralicias y monásticas se enseñaba historia» (Sánchez Delgado, 1993, 99). O mejor dicho, la Historia no constituía un saber esencial y autónomo dentro del conjunto del conocimiento alojado en las escuelas y universidades medievales, lo que no quiere decir que no se impartieran algún tipo de contenido histórico adventicio y subalterno al estudio del latín, de las sagradas escrituras y de la formación religiosa en general. En la misma obra citada se pone el acento en el interés por ofrecer pautas para la clasificación cronológica y para la memorización de los sucesos históricos, aspectos ambos que sí son muy característicos de la época. Justamente las «tres circunstancias» son el lugar, la fecha y el personaje, y proporcionan el asidero donde sujetar en la memoria cualquier acontecimiento histórico.

Este interés de un hombre medieval por la mnemotecnia se corresponde con las formas y usos de la cultura anteriores a la imprenta cuando era la memoria principal recurso de los hombres de letras (Boorstin, 1994, 221) y la escritura manuscrita constituía, en expresión de Lledó (1992), un «fármaco de la memoria», antes de que, merced al ingenio de Gutenberg, acaeciera el fundamental desplazamiento de la «cultura de las imágenes [imágenes mentales para el recuerdo] a la cultura de las palabras» y del «sabio errabundo al sabio sedentario» (Eisenstein, 1994, 45 y 53). No obstante

el sello memorístico del saber histórico no se borró con la tipografía moderna; por el contrario, se proyectó hacia el futuro, en plena cultura de lo escrito, como signo constitutivo de la enseñanza de la Historia, y se materializó, como más adelante comprobaremos, en el código disciplinar de la Historia en forma de libros que albergaban en su interior cuadros cronológicos, palabras en clave alfabetizada, versos y otros artificios por el estilo, verdaderos restos arqueológicos de una larga tradición.

En suma, los tiempos antiguos y medievales europeos no trajeron una integración de la Historia en la cultura escolar. Todo curriculum es hijo de una tradición social selectiva, que, en este caso, apartó a la Historia del saber legítimo. Del mundo antiguo, no obstante, se proyecta hacia épocas posteriores un modelo escolar basado en las llamadas artes liberales; la Historia desempeñará un pobre papel curricular como materia subordinada a los estudios literarios. En la Edad Media esta subordinación se mantiene duplicándose con una nueva dependencia: la supeditación al mensaje religioso de las sagradas escrituras y al esquema interpretativo universalista del providencialismo. Tanto en uno como en otro caso, el «arte de la memoria» (Yates, 1974), de prosapia retórica, ocupa el centro del aprendizaje histórico. Este es el legado que se incorpora, a la nueva tradición social que empieza a emerger con la modernidad, especialmente desde el siglo XVI.

## **II. 2 Usos de la educación histórica en el Antiguo Régimen: Humanistas, pedagogos e historiadores**

Durante lo que convencionalmente conocemos por edad moderna, se prefiguran usos de la educación histórica que constituyen, en nuestra opinión, el sustrato más sólido a partir del que se va construyendo e inventando, ya en el siglo XIX, el código disciplinar de la Historia.

No obstante, la Historia arrastró durante mucho tiempo un pobre patrimonio curricular. Como hemos dicho, el lugar concedido al saber histórico (frente al saber gramatical y retórico) fue accesorio en el sistema de educación clásico y en el trancurso de la Edad Media se produjo una nítida exclusión del trivium y cuadrivium. Esta marginación fue seña duradera de su «ilegitimidad» en tanto que saber escolar, y durante la Edad Moderna cuando el sistema escolástico va siendo progresivamente erosionado por los nuevos rumbos del humanismo, cuando, además, los sistemas escolares empiezan a cobrar nuevos vuelos al calor del desarrollo del capitalismo comercial, de las ciudades y de la burguesía, todavía la regulación del saber histórico en la educación formal será más una promesa de algunos teóricos que una realidad escolar plenamente consolidada.

A pesar de que son muchos y muy importantes los cambios de todo tipo acaecidos en los siglos de la modernidad, resulta, sin embargo, sorprendente observar cómo perduran algunos modelos escolares. Ciertamente, a poco que nos paremos a pensar en la historia de la educación en Europa Occidental, podremos comprobar el peso que ha tenido, hasta hace relativamente poco (hasta este siglo), un tipo de estudios basados en la enseñanza de las humanidades clásicas, siendo, entre ellos, el latín el centro de toda la educación occidental durante una buena parte de los dos últimos milenios. En este sentido y sólo en este sentido se dice que hubo continuidad entre los tiempos modernos y sus precedentes medievales y entre éstos y sus antecedentes antiguos.

Efectivamente, el centro de la escolarización de los niños y los adolescentes fue durante los siglos XVI, XVII y XVIII, la escuela de gramática y humanidades clásicas. El latín sigue siendo el astro más refulgente del universo curricular de la modernidad, tanto en los países católicos como en los protestantes. Los humanistas reanudaron la tradición clásica a favor de los estudios literarios y ellos son responsables, como expresión de un tiempo nuevo, de una renovada sensibilidad educativa que se expresa en la multiplicidad de tratados y ensayos pedagógicos. En ellos se atacaba sistemáticamente a la escolástica medieval por su carácter formalista y acrítico, aunque como bien ha destacado

Durkheim, comentando la obra seminal de Erasmo, «al formalismo escolástico sucede ahora un formalismo de nuevo tipo: el formalismo literario» (Durkheim, 1982, 258)

Formalismo literario que tiene en Erasmo a su más famoso y acreditado exponente, defensor a ultranza de un modelo escolar en el que se concede absoluto predominio a la lengua latina y a las palabras sobre las cosas: «hay que empezar (dice Erasmo en su Plan de Estudios) por las palabras, verborum prior» (Durkheim, 1982, 248 y 249). Verborum prior, buen lema para entender el significado de los sistemas escolares que en el siglo XVI materializan las ideas humanistas de fines del Renacimiento y que pretenden casar el ideal clásico de «hombre educado» (el ethos pagano del ciudadano) con el nuevo ideal del caballero cristiano, bajo lo que se designará con el nombre de *pietas litterata*, la piedad cultivada.

La huella erasmista es profunda y duradera en toda Europa. También en España, aunque se piense que la obra ya clásica de Bataillon haya exagerado la influencia del erasmismo hispano (Abellán, 1993, II). Y aunque se puedan encontrar muchos matices diferenciales en otros humanistas y pedagogos de su tiempo (Rabelais, Vives, Sturm, Melanchton, Lutero, etc.), lo cierto es que en la teoría y en la práctica se impuso una equivalencia entre cultura y conocimiento de las lenguas clásicas. De modo que junto a una escuela elemental de imprecisos y desiguales contornos, se fue configurando una «segunda enseñanza» (escuelas de latinidad y *gymnasium*) al servicio de las clases dominantes y muy en relación con el aparato administrativo del Estado moderno, en la que se introdujeron importantes cambios e innovaciones pedagógicas pero siempre sobre y en torno al uso ideal de la lengua latina. Como veremos más adelante, esta suerte de «formalismo literario» del humanismo erasmista encuentra su realización más plena en los colegios de la Compañía de Jesús.

No extraña, pues, que la historia como materia de enseñanza siga poseyendo el papel subordinado que se le había concedido en el mundo clásico. Por eso resulta difícil sostener, que «a partir del Renacimiento, la historia adquiere status de disciplina autónoma e independiente dentro del curriculum escolar» (Sánchez Delgado, 1992, 50). Esta interpretación confunde la opinión de algunos insignes pedagogos, como es el caso sobre todo de Vives, con la realidad escolar. Por poner un ejemplo expresivo, la renovación de las escuelas protestantes llevada a cabo por Sturm en 1538 en Estrasburgo y cuya influencia posterior llegó también al mundo católico supuso la creación de un tipo de centro, el *Gymnasium*, donde la gramática y la retórica, estudiadas en latín (la lengua vulgar era proscrita de las aulas) ocupaban la mayor parte del tiempo de los nueve años escolares. En su plan de estudios venía a decirse que la enseñanza de la historia sería la lectura de Tito Livio y Tácito (Bowen 1986, II, 534-537). Lo mismo puede afirmarse de los colegios jesuitas, que tanta importancia adquirirán en la enseñanza media del mundo católico. Y, por lo que hace Inglaterra, todavía a finales del siglo XVII, la poca educación histórica que se impartía seguía destinada al gentleman y se encontraba muy subordinada a la lectura de los clásicos y a la interiorización de vidas ejemplares (Foster Watson, 1909, 53).

Por lo tanto, el avance de la Historia como materia escolar es lento y penoso a través de toda la época moderna. Incluso su cultivo, como producto historiográfico, es muy desigual y la tarea de hacer Historia dista de ser una profesión mínimamente autónoma. Los progresos de la historiografía no tienen un trayecto lineal y más bien ofrecen una imagen proteica: los historiadores «políticos» florentinos al estilo de Maquiavelo o Guichardini, los franceses como Bodin, con su interesante, *Methodus ad facilem historiarum cognitionem*, 1566), o los elaboradores de las primeras historias nacionales, como el padre Mariana en España, los urdidores de falsos cronicones, el providencialismo en versión de Bossuet, la erudición crítica de finales del XVII, la historia de los progresos de la humanidad del XVIII, la Historia cultivada al modo de Voltaire como la enseñanza de la filosofía mediante ejemplos, etc. La Historia como saber permanece vecina del poder político y religioso, más secularizada pero todavía bajo la impronta de la visión cristiana del mundo; no existe, pues, un

devenir de la producción historiográfica en continuo progreso, por más que ya en el siglo XVIII la introducción del principio de causalidad entre los ilustrados empieza a poner en cuestión los pilares del viejo modelo retórico y memorístico (Baras Escolá, 1994, 308).

La producción historiográfica encuentra un benefactor en el Estado moderno, al que hay que pagar el duro tributo de la adulación, y el sometimiento o el silencio, pues, como dice en 1611 un tardío humanista hispano, «las historias están por cuenta y a cargo de los príncipes» (Cabrera de Córdoba, 1948, 31). Porque si carece casi de presencia y de independencia en las aulas, en cambio una cierta educación histórica se aloja, a través del preceptorado, en los hogares de la gran nobleza y en el interior las estancias palaciegas donde se cultiva el ideal del príncipe cristiano, virtuoso en tanto que educado, porque, como sabiamente decía Vallemont, preceptor y autor de un conocido manual, «les personnes nées dans un rang, qui leur donne plus part, qu'on a la reste des hommes aux affaires publiques ont plus besoin que les autres de lire l'Histoire» (Vallemont, 1729, II, 4). Esta forma de educación a domicilio y a mayor gloria de Dios, del Estado y de las clases dirigentes, proporciona valiosas muestras, ad usum delphini, de lo que algunos preceptores reales, entendían por enseñanza de la historia.

Siguiendo esta asentada tradición, se escribieron obras históricas para la educación de los futuros reyes, como parte de los más afamados escritos de Bossuet mientras fue educador del delfín de Luis XIV. Más adelante nos importará destacar la importancia de uno de los textos creados por el preceptor de los hijos de Felipe V e Isabel de Farnesio, el padre Duchesne. En este género literario la historia se pone al servicio de la educación política; de ahí que se presente como un cuadro ordenado de acontecimientos donde al lado de la mano de Dios se deja ver el destino manifiesto de las dinastías; otra nota particular de esta clase de literatura y de esta literatura de clase (desgraciadamente no suficientemente estudiada como género) es la incorporación de los límites territoriales del Estado como objeto de estudio, es decir, la progresiva creación de una tradición protonacional.

Pero la Historia estaba lejos de ser admitida como un saber consolidado dentro de la voluble república de las ciencias. Así, cuando Francis Bacon esboza su proyecto de enciclopedia de las ciencias (*De dignitate et augmentis scientiarum*, 1623) propone una taxonomía del saber llamada a tener gran éxito. Basa su clasificación en las tres facultades del sujeto cognoscente: la razón, la memoria y la imaginación, correspondiendo a cada ciencia un uso preferente de cada una de ellas (Piaget, 1979, 15). En la tipología baconiana la Historia figura entre las disciplinas que se fundan en la memoria, que comprenden también a la historia natural, como luego aparecerá en algunas cátedras y manuales donde ambas figuran agregadas. El propio Cabrera de Córdoba en su obra *De Historia para entenderla y escribirla* (1611) patrocina una vecindad entre las dos. Estos principios pasan a constituir la columna vertebral de la muy influyente taxonomía de D'Alambert, en cuyo árbol enciclopédico de las ciencias, la Historia, quehacer propio de los hombres eruditos, comparte la facultad de la memoria con la historia sagrada y la historia natural. Por supuesto, las ciencias superiores son las que tienen que ver con la razón, las cultivadas por hombres filósofos (Capitán, 1984, 571). Estos afanes taxonómicos sugieren la debilidad de lo que hoy llamaríamos el estatuto gnoseológico de la Historia: es una ciencia basada en la memoria (una facultad menos noble que otras) y que se confunde o que no tiene del todo claro su objeto (se mezcla con la historia natural). Ya en el siglo XVII Descartes, Pascal y otros había desconfiado del conocimiento histórico por estar basado en la mera opinión subjetiva y en el registro memorístico, negándole su participación en la esfera de las ciencias (Whitrow, 1990, 179; Baras Escolá, 1994, 308).

Incluso el endeble estatuto científico-escolar está presente entre algunos pedagogos caracterizados por una temprana defensa del valor educativo del conocimiento histórico y por una primera aproximación metódica a su enseñanza. Este es el caso de Vives, quien impulsado por su interés en introducir nuevos estudios en el anquilosado sistema educativo escolástico, aborda en *De tradentis*

disciplinis (De la transmisión de los conocimientos, 1531), dentro de la parte dedicada a la gramática, la enseñanza de la Historia de la que ve difícil su comprensión hasta la edad madura (Sánchez Delgado, 1993, 190 y 191). De otra parte, considera que «debe completarse el estudio de la Historia con la lectura de fábulas (...) que debe practicarse en la edad madura, en los ratos dedicados a distracciones y bagatelas» (Vives, 1923, 219). Es decir, la Historia ocupa el tiempo «sobrante» y sirve para ejercitarse en la prudencia, porque al fin y a la postre la Historia ha de ser como «nodriza de la prudencia» y como «maestra de la vida».

Por su parte, Comenius, uno de los grandes pedagogos de la modernidad, en su bosquejo de escuela latina, realizado en 1657, añade a las siete artes liberales nuevos conocimientos, entre ellos los históricos, pues piensa hacer de sus discípulos «historiadores que sepan referir a ciencia cierta los notables cambios del género humano, de los Reinos principales y de la Iglesia y las diferentes costumbres y acontecimientos de los países y hombres» (Comenius, 1986, 294). Al mismo tiempo propugna un orden secuencial de las materias, aunque en el caso de la Historia se inclina por un trato especial porque:

*Como el conocimiento de la historia es la parte más hermosa de la erudición y a modo de los ojos de la vida entera, es prudente distribuirla por todas las clases de estos seis años [se refiere a la escuela latina o gymnasium —12-18 años—, equivalente a nuestra enseñanza media], para que no ignoren nuestros discípulos todo lo digno de memoria que consta que se ha hecho o dicho desde la más remota antigüedad. Hay, sin embargo, que efectuar este estudio con tal circunspección que no aumente el trabajo de los discípulos ni tampoco le rebaje, sino que sea como el condimento de los estudios más serios.*

Comenius (1986): *Didactica Magna*, (1657). Akal, Madrid, p. 299.

«Condimento de los estudios más serios» ¡Qué manera tan elocuente de enjuiciar el valor de la Historia! Y es Comenius, en pleno siglo XVII en el momento en que se pretenden renovar la escuela con el realismo (implantación de disciplinas que estudian la realidad frente al estudio disciplinas formales como la lengua, la retórica o la lógica), quien con su juicio «expulsa» a la Historia a las tinieblas exteriores de los saberes imperfectos, de los saberes sospechosos, por ligeros, de distraer y conturbar el espíritu. Esta misma prevención contra lo placentero, tan indisolublemente unida al surgimiento de la escuela como aparato disciplinante de cuerpos y almas, aparece ya antes con los jesuitas en su *Ratio studiorum* de 1599, donde, como veremos con más detalle en páginas posteriores, la Historia ocupa un lugar tangencial y periférico (como actividad sabatina y como premio en forma de lectura) con respecto al core curriculum de los epígonos de Ignacio de Loyola.

Es así como la Historia, en las sociedades europeas del Antiguo Régimen, circula por los intersticios de un sistema escolar incipiente, pugnando por conquistar un estatuto curricular más sólido. La Historia, como ciencia y como materia escolar, se encuentra en un estado de indefinición y subordinación con respecto a la cultura literaria y latina, centro, columna vertebral y sol en torno al que giran todas las disciplinas del conocimiento humano. Es un conocimiento dedicado a las clases privilegiadas, de sentido profundamente aristocrático y practicado, en su mayor parte, por el estamento clerical y otros intelectuales orgánicos de las clases hegemónicas (la aristocracia terrateniente, la gran burguesía financiera y la alta burocracia estatal) en la época del Estado absolutista.

Esta deficitaria valoración del conocimiento histórico, su pobre y frágil presencia escolar y su vinculación a facultades secundarias de la mente, como la memoria, junto a su reiterada ubicación en los lugares de la conciencia donde se perciben los ejemplos morales del pasado (la Historia como *magistra vitae*), son otras tantas señas de identidad que pasan a constituir el patrimonio genético, los estratos más profundos del primitivo código disciplinar de la Historia. Pero en la protohistoria

de la Historia como saber escolar, otros restos arqueológicos van a ser igualmente determinantes en la constitución del código disciplinar: son aquellos gestos, prácticas, reglamentaciones, rutinas y discursos escolares que fundan los nuevos «modos de educación» de la modernidad, a los que tan acertadamente se ha referido Varela (1983), y que van inventando y configurando una tradición social expansiva y envolvente.

El Antiguo Régimen es un mundo de variedad, de multiplicidad, donde se superponen normas, valores, costumbres y formas jurídicas de muy diverso tipo. Cuando se ha querido ofrecer una interpretación global de esta realidad polimorfa y proteica se ha tenido que abusar del término «transición» para dar cuenta de un mundo que ya no es el nuestro («el mundo que hemos perdido») pero que tampoco nos resulta tan extraño porque en él adivinamos, por los restos supervivientes a la erosión del tiempo, formas culturales, prácticas sociales y discursos que han alumbrado el advenimiento de mundos reconocibles, al menos como promesa. Si con expresión marxiana, la anatomía humana y la del mono están contenidas la una en la otra, en los orígenes de la modernidad se expresa la morfología de formas civilizatorias propias del capitalismo que hoy, como las huellas de un pasado lejano pero no ajeno a nuestra actual existencia social, podemos escrutar en la estructura y las prácticas sociales de nuestro tiempo.

En este confuso magma primordial (donde se fabrican nuevas palabras y discursos para dar razón de las cosas en su decurso sin horizontes), emergen, como tan magistralmente puso de relieve en su momento Ariès (1987), nuevos usos sociales en relación con la infancia: se inventa una nueva economía de los afectos de la familia dentro de la que el niño ocupan el centro de un universo civilizatorio en el que la escuela, el juguete, el ornato infantil y otras figuras domésticas que empiezan a ser entonces «familiares» sustituyen la importancia tradicionalmente concedida a la inmediata rentabilidad material de la reproducción. Este es un proceso sobre todo urbano, y corresponde especialmente a las clases sociales que ya se han separado más directamente de la producción manual, pero es, al mismo tiempo, una tendencia de los tiempos que conduce, entre otras cosas, al asentamiento de la educación formal entre niños y adolescentes y a la psicologización y pedagogización de las formas de socialización.

Efectivamente, en este contexto proliferan lo que Varela (1991) ha llamado las «pedagogías psicológicas», y lo que, con expresión también afortunada, Foucault denominó las «tecnologías del yo», esto es, la conversión de los procesos sociales que se dan en la escuela en teorías, discursos y formas de control sobre los individuos y la edificación de un orden psíquico proclive a la subjetivización culpable. Quizás el mundo moderno pueda entenderse en términos de una progresiva racionalización (en el sentido weberiano del concepto) y de una creciente individualización, de la que no puede separarse el ascenso de la burguesía y del capitalismo. Ya el humanismo renacentista y las reformas religiosas (la Reforma y la Contrarreforma) significan una individualización y subjetivización de los procesos sociales y de la vida privada. La «creación del yo» tan perceptible en los Ensayos de Montaigne donde se descubre un género literario en el que el yo se muestra como objeto de atención de otros (Boorstin, 1994, 516 y 517) no hace más que abrir la larga marcha de la introspección psicológica como exhibición del proceso de autodisciplina de los afectos humanos. Al mismo tiempo, acontece la progresiva generalización de las normas de urbanidad, la expansión de las técnicas de domesticación y los nuevos usos de la lectura en la intimidad del libro impreso (Chartier, 1989; Darnon, 1993) y se afirma la nueva piedad cultivada que reclama la mirada hacia dentro del sujeto para el descubrimiento del yo, en un juego de identidades en el que la exploración de sí mismo comporta el conocimiento y la identificación de otros microcosmos semejantes.

La literatura pedagógica del Antiguo Régimen nace bajo este signo de «descubrir» al individuo y las leyes que rigen su comportamiento. El éxito de obras como las del médico-filósofo español Huarte de San Juan, quien en el último cuarto del siglo XVI, escribía que «llegué por mi cuenta

que cada ciencia pedía su ingenio determinado y particular» (Huarte de San Juan, 1946, 85), es una demostración de las nuevas inquietudes por naturalizar las relaciones sociales y dar un veredicto biológico al futuro de cada individuo, ya que para este curioso autor hispano la proporción de calor (cualidad unida a la imaginación y, por tanto, a algunas disciplinas, como por ejemplo, la música), la de humedad (humor asociado a la memoria y por tanto a algunas disciplinas, como la cosmografía, que requieren de la misma) y la de sequedad (humor unido al entendimiento y al tipo de ciencias correspondientes, como la teología) nos daría la combinatoria de capacidades del sujeto humano. Sin decirlo el autor, pues ni siquiera cita a la Historia, suponemos que la humedad, humor asociado a la memoria, correspondería al conocimiento del pasado, aunque, como bien reconoce nuestro galeno, que utiliza taxonomía semejante a la que luego extendería Bacon, y que al parecer ya era de preexistente uso común en otros tratados (Serés, 1989, 396), el problema reside en descubrir la topografía cerebral: «la dificultad está ahora en cuál de estos ventrículos está el entendimiento y en cuál la memoria y en cuál la imaginativa» (Huarte de San Juan, 1946, 168).

Humanistas, médicos, pedagogos y psicólogos avant la lettre tratan de descubrir durante la Edad Moderna al individuo, su naturaleza y las leyes de su evolución como última ratio del orden social. De este modo, el sujeto individual se convierte en objeto de estudio y como toda ciencia que se precie recurre a formas de clasificación, análisis y predicción. La propia escuela tiende a aceptar las leyes inexorables del desarrollo humano (tan «naturales» como que el propio Huarte atribuía a la adolescencia el lapso comprendido entre los catorce y los veinticinco años), y entra así a postular, cada vez más intensamente, la graduación del saber y la consiguiente separación de los individuos por capacidades y edades. Aunque este proceso en países como España no se generaliza hasta bien entrado el siglo XX, sin embargo, ya está presente como voluntad de futuro en muchos pedagogos y escuelas del Antiguo Régimen y en regulaciones tan importantes como la Ratio studiorum de los jesuitas.

Curiosamente al mismo tiempo que acontece el surgimiento de nuevos cuerpos de doctrina y «regímenes de verdad» sobre el individuo, afloran nuevas exigencias en el campo de la producción social de las conciencias: la escuela se va haciendo más universal y a la vez más anónima mientras se erige un altar al homo clausus, autosuficiente e irrepetible, al individuo-mónada, que diría Elías (1988 y 1994). Las nuevas reglamentaciones escolares, la producción de «cuerpos dóciles» (más dóciles en cuanto más útiles y al revés, (Foucault, 1984, 141), la danza entre liberación y represión, en afortunada y expresiva imagen lerreniana, convierte a la escuela del Antiguo Régimen en un gigantesco laboratorio de la sociedad capitalista y burguesa que se anuncia como el mayor y mejor sistema de conocimiento y disciplinante, como el óptimo instrumento de socialización. Pero este proceso resulta incomprensible si, como excelentemente ha demostrado Elías (1988) para los usos «civilizatorios» del hombre occidental, no somos capaces de distanciarnos de la imagen, socialmente inventada, de los hombres como unos contenedores cerrados por naturaleza, con una cáscara externa y un núcleo escondido en su interior. Porque «mientras el concepto del individuo siga unido a la autoexperiencia del «yo» en un ámbito cerrado, en el fondo no es posible entender por «sociedad» algo distinto a un montón de mónadas ciegas» (Elías, 1988, 43). Por consiguiente, los cambios en los comportamientos individuales no pueden ser comprendidos al margen de los cambios sociales ni tampoco (como sugieren algunas de las obras de Foucault) como resultado de estructuras epistémicas que parecen evolucionar y desarrollarse por autofecundación. Precisamente la modernidad (y muy especialmente el territorio de la educación) es el tiempo donde las nuevas ideologías «liberadoras» pretenden dar gato por liebre, emancipar al individuo haciéndole esclavo de sí mismo y de otros.

Sin recurrir al pensamiento dialéctico es difícil precisar el sentido de las relaciones entre individuo y sociedad. Sin él resulta problemático entender cómo la libertad que prometen los nuevos

discursos sobre el individuo se acompañan de formas cada vez más duras de encierro y segmentación social. Dentro de estos nuevos «saberes-poderes» de la modernidad se encuentran aquellos que regulan las formas de encierro, sometimiento y promoción social de niños y adolescentes.

Sólo en este marco explicativo es posible dar cuenta de los nuevos usos de educación histórica que se van desarrollando a lo largo de la época moderna. Este tipo de aproximación es el que nos permite no reducir la historia de la enseñanza de la Historia a una descripción farragosa de hitos y «ocurrencias». Sólo es explicable la construcción de la disciplina dentro de los usos de educación del Antiguo Régimen. Pues bien, el estudio de los modos jesuíticos resulta especialmente clarificador de la sociogénesis, de la protohistoria, del código disciplinar de la Historia en España. La Historia, como hemos visto, había sido conducida por la sabia e ímpolita mano de los humanistas del Renacimiento hacia la piedad y las bellas letras. Nada especialmente distinto vamos a encontrar en los jesuitas que, como genialmente destacó Durkheim (1982, 289), son los ejecutores hiperbólicos del ideal humanista. Pero son algo más que esto (mucho más que eso) como pretendemos exponer a continuación. De momento, dejemos apuntado que en España, antes del erección estatal del orden escolar decimonónico, son los jesuitas y los escolapios, los primeros más en la enseñanza secundaria y los segundos en las escuelas elementales, los que construyeron los principales usos y tradiciones sociales del sistema escolar moderno.

### **II. 3 La larga mano de la tradición jesuítica: la definición curricular de la Historia en el modelo colegial de la Ratio studiorum**

Es un lugar común decir que sabemos menos de lo que ignoramos sobre los procesos reales que se dan en el interior de las instituciones escolares. Percibimos fácilmente los textos visibles (reglamentos, libros de lectura, etc.) y se nos hacen opacos esos otros textos «invisibles», las prácticas sociales no escritas, aquéllas que, sin dejar rastro de su memoria histórica, producen y reproducen cotidianamente el conocimiento escolar. A pesar de que sobre la obra educativa de los jesuitas ya hay una abundante bibliografía y una enorme masa documental recogida con santa paciencia<sup>1</sup>, no es fácil reconstruir todas las claves principales de su práctica educativa a través de los siglos de la época moderna. Empero la voluntad de pervivencia, ese propósito de duración por encima de las contingencias individuales que caracteriza a toda obra religiosa o humana ambiciosa, la proverbial disciplina y acatamiento de la Orden (del cuasi orden militar impuesto por el fundador), hacen de la labor educativa de la Compañía de Jesús un objeto de conocimiento relativamente transparente a través de la Ratio studiorum, fuente, por lo demás, imprescindible para la comprensión de los modos de educación en el Antiguo Régimen. A mayor abundamiento, la Ratio studiorum no es un texto nacido ex novo, sino que cuando en 1599 se hace oficial y de obligado cumplimiento para todos los establecimientos educativos de la Compañía recoge más de cuarenta años de experiencias pedagógicas previas.

Toda religión presupone un proyecto educativo, esto es, un propósito deliberado de producción de conciencias y de hábitos corporales. En el caso de los jesuitas ello se hace especialmente diáfano, porque, aunque la Compañía de Jesús cuando fue fundada en 1540, no surge como una agrupación con una nítida orientación escolar, muy pronto, desde los primeros años de su singular itinerario, la inclinación pedagógica se muestra como una perentoria necesidad impuesta por el propio ímpetu militante que requiere la infatigable conquista de almas. El colegio jesuita, claro precedente de la escuela capitalista, encierra el cuerpo para liberar el alma, en una operación pendular de represión/liberación inherente a los sistemas educativos de la modernidad.

El mérito de la pedagogía jesuítica no está tanto en su originalidad, porque en realidad puede decirse que supuso una exageración dogmática de los ideales pedagógicos renacentistas (Durke-

heim, 1982), como en su vocación de totalidad y de sistematicidad. Las interpretaciones apologéticas, en el interior de la propia orden, pretenden encontrar en la obra de Ignacio de Loyola (Los ejercicios espirituales o en su contribución a la redacción de la Constituciones), en la práctica de los propios colegios y en el pensamiento de los pedagogos coetáneos al fundador, las fuentes de un poderoso y peculiar pensamiento educativo que se manifiesta finalmente en la *Ratio studiorum* de 1599 (Bertrán Quera, 1986). Interpretaciones más matizadas, desde dentro de la corporación jesuítica, aunque señalan el carácter de «síntesis original» añaden una crítica a la *Ratio* de 1599 por su carácter inmovilista frente a otras *rationes* anteriores y la propia práctica de los padres más avanzados (Batllori, 1993, 60 y 73). Más ciertas parecen otras explicaciones (Durkheim, 1982; Bowen, 1986, II) que ponen más el acento en la idea de que los jesuitas fueron los grandes adaptadores del ideal humanista del siglo XVI, basado en la *pietas litterata*, encarnado sobre todo en Erasmo, pero también en Vives y otros ensayistas, incluso algunos de ellos pertenecientes al mundo protestante, especialmente Sturm, promotor de un modelo escolar protestante en Estrasburgo, que tendrá un gran parecido con el posterior modelo jesuítico (Bowen 1986, II).

De ahí que el enorme éxito de sus colegios y del sistema de enseñanza que imperó en ellos se deba a una inteligente y cuidadosísima adaptación a la modernidad, hasta el punto, como reconocen las versiones apologéticas, de llegar a la «armonización del teísmo medieval con el humanismo renacentista dentro de una fórmula nueva de pedagogía humanista cristiana» (Bertrán Quera, 1986, 20). Esta especial capacidad de reconciliar lo nuevo con lo viejo, o mejor de utilizar lo nuevo-mundano como medio para combatir la modernidad es la clave del sistema jesuítico, que además se integra, por méritos propios, en la gran operación histórica de creación de un espacio escolar como encierro, como fortaleza de la fe y de las buenas costumbres.

Desde que Max Weber imaginara unas ciertas, aunque discutibles, correspondencias entre la ética protestante y el espíritu del capitalismo, no han hecho más que problematizarse las relaciones entre el mundo de la cultura y el de la economía. Es poco probable que una explicación reduccionista (por economicista o culturalista) pueda encontrar las causas de la presencia jesuítica en una parte del mundo y no en otra; es más, si se nos permite por un momento recurrir a una categoría analítica weberiana como la de los tipos ideales, podemos indicar que el *homo jesuiticus* es un hombre calvinista, esto es, comparte con este último una conducta orientada por criterios de racionalidad semejantes, especialmente por lo que se refiere al *habitus* del trabajo, que tanta importancia poseerá en la pedagogía de estos «calvinistas del mundo católico». Una explicación histórica que considere el mundo de la cultura y el de la escuela como esferas con vida propia pero no al margen del sistema social puede dar cuenta de fenómenos complejos, y el cruce de racionalidades y legitimidades socioculturales del espacio escolar jesuítico es un ejemplo de la intrínseca complejidad de la escuela como institución.

Lo cierto es que los jesuitas introducen nuevos usos de educación con la idea de un trabajo permanente en la escuela, que es, sin embargo, preparación para la liberación del trabajo vulgar (exterior a la escuela) de las clases populares. Todo ello al servicio de un *ethos* de hombre cultivado cuyo ideal más alto es el caballero cristiano libre de ocupaciones manuales, el clérigo conquistador de almas y el funcionario eficaz directamente al servicio del poder. En fin, una aristocracia del espíritu que se fragua en el duro aprendizaje de un trabajo escolar sin tregua y en el anhelo irreductible de no abandonar el negocio de la salvación del alma.

Un formidable instrumento y la más clara manifestación del ideal educativo de los jesuitas se contiene en la llamada *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu*. El vocablo *ratio*, que los jesuitas del XVII utilizaban en género masculino (Labrador, 1986, 9), puede traducirse por «método», «orden» u otras acepciones que sugieren un cuerpo organizado y dispuesto de normas para la práctica de la enseñanza. Es decir, *ratio* es razón reglamentada o, si se prefiere, reglamento racional

(la Ratio aparece literalmente como un conjunto de reglas u órdenes dirigidas a los agentes del proceso educativo) que convierten al colegio en un espacio donde reina la claridad de la norma frente al desorden espontáneo de la naturaleza. Si comparásemos la Ratio studiorum con las posteriores normativas estatales que rigen el mundo escolar contemporáneo, podríamos afirmar que contiene, al mismo tiempo, un plan de estudios y un reglamento, el más ambicioso, duradero e influyente de la época inmediatamente anterior a la implantación de los sistemas educativos estatales-nacionales.

Si leemos con algún detalle su contenido (a partir de ahora nos referiremos a él como Ratio, 1986, fecha que corresponde a la edición castellana que utilizamos), veremos que esta importancia estriba en que la Ratio studiorum contiene tres elementos fundamentales: un plan ordenado de estudios, un modelo didáctico y un paradigma de la organización del tiempo y el espacio.

Respecto al primer componente, unir, en expresiones ignacianas, «virtud con letras» y «conducta con saber» (Bertrán Quera, 1986, 24) es el propósito último de todo esfuerzo educativo. A tal efecto, las letras humanas, y especialmente el latín, se postulan como nudo de toda buena educación. Este modelo de studia humanitatis no es nada original y, como ya hemos mencionado, aparece como un sólido valor de los intelectuales renacentistas cuyo ethos de hombre educado reposa sobre la piedad cultivada (pietas litterata) y sobre el supuesto de una aristocracia del espíritu que se inspira en Erasmo y que denota lejanos ecos platónicos. Ahora el arquetipo jesuítico de hombre educado afianza sus rasgos aristocratizantes mediante el cultivo de la excelencia y la competitividad escolar, dado que el output que se espera obtener, en esta suerte de modo de producción de hombres, es el de una minoría egregia capaz de acceder, por su acendrado valor militante y por su cultura privilegiada, a los espacios sociales donde se materializa y se ejerce el poder del saber, bien sobre las conciencias, en las labores propias de los clérigos, bien sobre las conductas de los súbditos, en las ocupaciones más ligadas al Estado.

De ahí que no sea sorprendente el que la Ratio organice los estudios mediante una obsesiva preocupación por el latín (modo de comunicación entre élites y de exclusión de las clases dependientes), al punto de expulsar, como signo de vileza, el uso de la lengua vernácula.

El Plan de estudios del colegio jesuítico se organizaba en una pirámide de cursos graduados (tan familiar ya en el mundo educativo actual y tan innovadora entonces) que, en el equivalente a nuestras actuales enseñanzas medias, se llamaban studia inferiora y que, a su vez se dividían en varios niveles: gramática (tres grados: inferior, medio y superior), humanidades y retórica.. Es decir, existían cinco grados que el niño-adolescente (la entrada en el colegio se encontraba en lo que ahora hemos venido en catalogar como preadolescencia: «ni jóvenes ya mayores ni niños demasiado tiernos, a no ser que sean extraordinariamente capaces» (Ratio, 1986, 66) tenía que recorrer hasta completar una formación «decorosa» de cualquier hombre culto y piadoso (útil para o proseguir studia superiora, es decir, a la de filosofía (tres años) y teología (cuatro años), que remataban la formación, sobre todo, del futuro jesuita. A veces, en algunos colegios, era costumbre que uno o dos hermanos coadjutores desempeñaran el papel de maestros de primeras letras o ludimagistri (Martínez-Escalera, 1993, 421). Pero fue en los grados de gramática, retórica y humanidades donde los jesuitas destacaron con especial brillo a lo largo de toda la historia moderna.

En los grados de gramática, humanidades y retórica imperaban de manera exclusiva los autores clásicos: «en las prelecciones explíquense sólo clásicos antiguos, de ningún modo autores más modernos» (Ratio, 1986, 84). La prelección era la lectura y explicación del profesor que siempre y necesariamente versaba sobre los contenidos del resto de las actividades escolares. La exclusión de los autores modernos viene a subrayar el significado último de la pedagogía de los jesuitas; pero además, como es bien sabido, no todos los autores clásicos ni la totalidad de su obra era aceptada: predominaba el «expurgo» de poetas como Ovidio, porque el clasicismo jesuítico era sumamente selectivo y llegaba solamente hasta el límite de lo que la piedad imponía. Era una forma refinada de introducir

las ideas cristianas que, como es bien sabido, en origen nada o poco tienen que ver con los autores clásicos. Porque no en vano, como rezaban los rótulos y carteles escolares recomendados para las entradas de las escuelas por uno de los pocos jesuitas que ejercieron en el siglo XVII de maestros de escuelas en España, *initium sapientiae timor Domini* (Costa Rico, 1993-1994, 477).

En este estrecho marco en el que se movía la pedagogía de los hijos de Ignacio de Loyola, donde las prácticas religiosas eran el complemento de una educación «distante» y «distintiva» en latín, con algo de griego y siempre tras el ideal cristiano de la salvación.

Ahora bien, si este formalismo clasicista y humanista es una seña de identidad de los adalides de la Contrarreforma católica, en esencia no del todo distinto del de sus enemigos protestantes, lo peculiar y determinante del modelo jesuita consistió en su afán de determinación de un modelo didáctico y de organización de las conductas dentro del espacio escolar.

En efecto, «los jesuitas propagaron en toda Europa un sistema educativo unitario, el más amplio y mejor estructurado de la época, regulado hasta en los más mínimos detalles con una claridad y precisión nunca vistas hasta entonces» (Bowen, 1986, 570). Dentro de este afán de uniformidad y universalidad, cabe destacar su aportación en el terreno de los métodos de enseñanza. Sin llegar a la exageración, puede decirse que formalizaron y pusieron en práctica un modelo didáctico, no completamente original (¿qué modelo didáctico puede reivindicar como suya tal cualidad?), pero sí claramente identificable y de extraordinaria influencia para el futuro. No sólo pretendieron que todos los estudiantes de sus colegios estudiaran lo mismo (centralizar el curriculum escolar también lo hicieron posteriormente los sistemas educativos liberales), sino que se propusieron que en todos sus centros se enseñara de la misma manera. Su método consistió en una sistematización de tres componentes básicos: 1) la prelección que equivalía a la explicación del profesor, de duración variable pero siempre inferior a la hora, y que en la Ratio se pauta hasta el mínimo detalle, 2) la repetición que se alternaba con la explicación durante todos los días, y, 3) los ejercicios de aplicación que consistían en una variada gama de actividades. Estas actividades se organizaban en torno a una secuencia rígida, de manera que podríamos decir que una clase- tipo de los jesuitas se repetía una y otra vez con una cadencia inexorable.

El profesor comenzaba corrigiendo las composiciones latinas que mandaba a sus discípulos (los deberes escritos) mientras unos alumnos (los decuriones) tomaban la lección a otros ejercitándolos en el uso de la memoria; pasada la primera hora, el padre jesuita iniciaba la prelección, esto es, la lectura, explicación y comentario de un tema (normalmente de un autor clásico), y a continuación, repetición y ejercicios de aplicación. Entre la variada gama de ejercicios escritos destacan las composiciones escritas y llama la atención la importancia que se da a la concertación o certámenes, es decir, a la pugna constante entre diversos grupos e individuos para su ubicación dentro de una jerarquía legítima de saberes y de posiciones (en el más estricto sentido espacial y topográfico del aula, también) del microcosmos colegial.

En nuestra opinión, el modelo didáctico de los jesuitas no es una mera trasposición de la *lectio* y *disputatio* medievales, como pretende Bowen (1986), ni mucho menos puede proclamarse su validez más allá de su tiempo, tal como pretende la versión apologética al señalar que «tanto el espíritu como la metodología de la Ratio studiorum tienen un carácter universal y permanente por estar fundamentados en la naturaleza humana, tanto en su esencia intrínseca como en su destino social y trascendente» (Beltrán Quera, 1986, 50). ¡Nada más y nada menos! Fuera de toda exageración partidaria, el estudio de la Ratio y de la historia de los colegios de la Compañía de Jesús, no puede llevarnos más allá de la conclusión según la cual se impuso un modelo didáctico en consonancia con un formalismo pedagógico de raíz clasicista basado en el estudio memorístico y acrítico de la Antigüedad clásica y guiado por un férreo sistema de ordenación disciplinaria.

Efectivamente, el tercer elemento insoslayablemente unido a los otros dos, es que en la Ratio studiorum y en los desarrollos prácticos posteriores se prescribe una ordenación y organización del tiempo y del espacio. Como decía el ya citado testimonio escolar del siglo XVII hispano: «deve el buen maestro disponer y ordenar todos los ejercicios de los niños en su escuela, a términos fixos e inviolables» (Costa Rico, 1993-94, 480). Ello implica, con un revestimiento de lenguaje militar, una nueva asimilación del funcionamiento de la escuela a las antiguas formas de regimiento monásticas. Este es además el elemento más influyente y duradero porque las formas de uso del tiempo y del espacio son como las corrientes profundas que han movido y mueven el conocimiento escolar. Una genealogía del tiempo escolar de nuestro mundo, del cronosistema escolar no puede renunciar a indagar en su génesis diversos modelos de Ratio studiorum, y dentro de ellas destaca el patrón jesuítico, que se impone decisivamente antes de la reformas educativas del siglo XIX (Escolano, 1993). La hora como unidad de tiempo, la doble sesión de mañana y tarde, etc. normativizan un cronosistema inspirado en la jerarquía, la disciplina, el encierro y la ocupación plena del tiempo; éstos son los engranajes que mueven y dan cuerda a la máquina escolar de los herederos de Ignacio de Loyola. Domeñar el cuerpo (aclimatar sus biorritmos al cronómetro escolar) y alimentar el espíritu, dentro de lo que Foucault (1984) calificó de microfísica del poder, producir «cuerpos dóciles y útiles», son las bases sobre las que se levanta un dispositivo de trabajo y de vigilancia, cuyo última razón es el mantenerse ocupado, esto es, imponer una nueva economía homogeneizadora del tiempo y el esfuerzo psicofísico que adelanta la producción fabril y el taylorismo de la empresa moderna: «la distribución del tiempo deberá ser siempre la misma para que se sepa con seguridad qué horas está ocupadas y en qué ejercicios» (Ratio, 1986, 81).

En gran parte, la Ratio es un compendio de reglas sobre el uso del espacio y del tiempo escolar. En realidad, el ideal disciplinario se hace efectivo como espacio de enclaustramiento y como tiempo milimétricamente programado. De ahí que en los colegios que inaugura la tradición jesuítica tienda a darse el síndrome de colegiofobia, del espacio de enclaustramiento forzoso. El individuo permanece ajeno a la autodecisión sobre el tiempo y el espacio, es un sujeto paciente que obedece y que a cambio recibe recompensas, o, por el contrario, castigos, pero que tiene en el sentimiento de seguridad y satisfacción interior (si cumple) o en el miedo (si yerra), los dos resortes básicos de su conducta.

Evitar el tiempo vacío de actividad y relegar el ocio al terreno de lo peligroso. Dividir a los actores del drama según sus cualidades y enfrentarlos en competición o incluso recurrir a formas de control horizontal entre iguales, es el legado jesuita. A ello se suma una herencia de gran trascendencia posterior y que, haciendo un uso libre de la teoría de la estructuración (Giddens, 1995), podríamos denominar como «rutinización» y «recursividad» (en mejor castellano que la traducción: «rutinas recurrentes») de la acción social en el escuela, porque allí en las coordenadas espaciotemporales del colegio jesuita se inventan, mediante la inexorable repetición de actos y gestos, las rutinas de la cotidiana dramatización educativa imperante desde entonces en el mundo moderno.

¿Dónde quedaba la enseñanza de la Historia dentro de este paradigma de sometimiento de cuerpos y almas? Las disposiciones curriculares de la Ratio de 1599, no fueron más allá del estereotipo humanístico fijado en el siglo XVI, según el cual, como decía en 1611 un tardío humanista hispano, «la historia es narración de verdades por hombres sabios para enseñar a bien vivir» (Cabrera de Córdoba, 1948, 24). Pero esta narración carecía, en la Ratio, de substancia propia: su enseñanza se ponía al servicio de los estudios de las humanidades clásicas como forma de erudición cultivada que proporcionaba al entendimiento de los estudiantes ejemplos estilísticos, retóricos y morales.

La primera noticia documentada sobre la enseñanza de la Historia en la tradición jesuítica, procede de una carta del padre Polanco dirigida en 1547 al padre Laínez: «aunque se aprenda algunas cosas que no sirvan de inmediato... no dudo que ayuden mucho y grandemente», y posteriormente

en el mismo Ignacio de Loyola en 1553: «Debaxo de las letras de humanidad sin la gramática se entiende lo que toca a la retórica, poesía e historia» (Dainville, 1954, 125 y 126). Polanco, secretario de Ignacio de Loyola, viaja en 1549 a las más afamadas universidades europeas, al objeto de observar su funcionamiento y recopilar ordenanzas y planes de estudios. Pues bien, en ninguna de ellas encontrará algo parecido a cátedras de Historia, no en vano la producción historiográfica cumplía funciones sociales muy específicas y casi exclusivas en la educación de príncipes. Los historiadores clásicos, como luego se hará en los colegios de la Compañía, eran motivo de ilustración y acompañamiento de los estudios de humanidades. El propio Polanco defenderá para los estudios de los colegios la utilización de textos de historiadores antiguos en los cursos más avanzados de los studia inferiora (equivalente a nuestra enseñanza media), como finalmente se impondrá en la propia Ratio, años después.

El padre Dainville que ha estudiado con más detalle la incorporación de la Historia a la enseñanza de los colegios, sostiene la tesis, incontestable y claramente documentable, de que sería un anacronismo buscar en la época moderna programas, manuales, cursos u horarios específicos para la Historia, porque ésta «s'apprenait par la lecture des historiens classiques» (Dainville, 1954, 126). Esta afirmación es cierta, aunque ha de ser matizada cuanto más nos acercamos al siglo XVIII. En cualquier caso, la historia aparece ya en la Ratio studiorum de 1586 dentro de la «*varia eruditio ex poetis, historicis, moribus gentium*», con un claro papel subordinado y marginal que ya entonces fue motivo de protesta por parte de los padres alemanes: «no debemos temer que nuestros alumnos aprendan demasiada historia. Los historiadores no educan sólo en el estilo, sino que son útiles para conocer mejor la Antigüedad» (Dainville, 1954, 139).

Con gran precisión, los padres jesuitas de una provincia en continua lucha con la competencia protestante, ponían el dedo en la llaga al denunciar algo parecido a un miedo a la Historia, es decir, una actitud de permanente recelo sobre el conocimiento del pasado en tanto que instrumento susceptible de relativizar los valores y dogmas del presente, que fue nota visible, aunque no exclusiva, de la corporación jesuítica, durante la época moderna. Razones dogmáticas y antropológicas impedían a la mayoría de los hombres de la Compañía cultivar y entender una sensibilidad histórica que, por otra parte, no era moneda corriente en su tiempo. Todo pensamiento ahistórico contiene en su interior una representación cosificada de la naturaleza humana, de modo que la existencia de lo «universal humano» convierte a lo históricamente humano en meras ilustraciones empíricas de una realidad superior y trascendente.

Tal mentalidad impregna profundamente el modelo de enseñanza de la Historia que se impone definitivamente en la Ratio studiorum de 1599, donde los estudios históricos sólo aparecen incidentalmente y como de pasada, como tarea secundaria o apoyo a otros estudios de mayor empaque y lustre. Lo poco que se cita en relación con su estudio se hace para los cursos superiores de la enseñanza media, especialmente para los de retórica que constituían el término de los studia inferiora (en los estudios superiores de filosofía y teología, de marcado sello aristotélico-tomista, la historia profana no desempeñaba papel alguno).

En las reglas referidas al profesor de retórica se dice «el estilo (aunque se tomen como muestra los más destacados historiadores y poetas) se ha de aprender casi exclusivamente en Cicerón» (Ratio, 1986, 91). En otros capítulos, para el profesor de retórica o el de humanidades, se recomienda la utilización de otros historiadores clásicos como Tucídides, Salustio, César, Curcio, Livio etc. Pero Cicerón siempre se muestra como la estrella más luminosa de las letras clásicas y la Historia como saber aparece como *varia eruditio*, como ilustradora: «búsquese en la historia, en la mitología y en toda clase de erudición lo que sea útil para ilustrar el pasaje» (Ratio, 1986, 94 y 95). El papel subordinado que se otorga a la historia queda certificado y reforzado por el recelo que inspira y por la marginalidad del tiempo disponible. En efecto, «la erudición debe tomarse de la historia, de las

costumbre de los pueblos, de los testimonios escritos y de cualquier rama del saber, pero con moderación según la capacidad de los alumnos» (Ratio, 1986, 92). Curiosa definición, por exclusión, de la Historia (no es ni la costumbres de los pueblos ni los testimonios escritos) a la que, implícitamente se atribuye la simple narración de eventos. Y no menos llamativa invitación a la moderación, a modo de ¡cuidado!, porque erudición (del verbo latino erudire, enseñar, que en su acepción castellana más antigua equivale a «quitar la rudeza», «desbastar») puede ser fuente de confusión y de distracción de la tarea principal: disciplinar el espíritu mediante el estudio de materias escolares completamente formales al margen de la realidad y del más mínimo interés espontáneo, buscando con ello convertir la penosidad del esfuerzo por conocer en crisol de las virtudes de las clases dominantes, y trasmutando el propio conocimiento adquirido en barrera social y capital cultural.

En cuanto al tiempo que se dedica a los estudios de historia: «los días de vacación explíquese un historiador, un poeta o algo referente a erudición, y repásese. Los sábados, después de una breve repetición de todo lo visto en la semana, expóngase a primera hora de la mañana un historiador o un poeta (Ratio, 1986, 93). Repárese en que la Historia y en general el conocimiento de erudición (es decir, el conocimiento de realidades extragramaticales o retóricas) eran considerados como saberes, hasta cierto punto, lúdicos que convenía dosificar. Esta idea que sólo recorre implícitamente la Ratio studiorum está documentada, en la evolución posterior de los colegios acogidos a ella, donde era frecuente ofrecer (con el conveniente expurgo, por supuesto) lecturas históricas como premio para los alumnos más aventajados en el cumplimiento de sus deberes.

Aunque como alguien ha indicado, no se prohíben expresamente los autores modernos y parece que existieron obras de algunos de ellos en la bibliotecas de los colegios (Batllori, 1993, 72), aun así la obsesión por los antiguos recorre toda la Ratio studiorum como un síntoma más de la mentalidad ahistoricista del mundo colegial porque, como bien explicó Durkheim en su tiempo:

*De este modo, el medio greco-romano en que se hacía vivir a los niños se vaciaba de todo lo que tenía de griego y romano, para convertirlo en una especie de medio irreal, ideal, poblado de personajes que indudablemente habían vivido en la historia, pero que, representados de este modo, no tenían ya, por así decirlo, nada de históricos. Sólo eran figuras simbólicas de virtudes, de vicios, de todas las grandes pasiones de la humanidad. Aquiles era el valor; Ulises, la prudencia sagaz; Numa, el rey piadoso por excelencia (...) Tipos tan generales, tan indeterminados, podían servir sin ninguna dificultad como ejemplo de los preceptos de la moral cristiana.*

E. Durkheim (1982): Historia de la educación..., p. 313.

Resulta difícil imaginar, no obstante, que el modelo de enseñanza de la Historia contenido en la Ratio permaneciera inamovible hasta su reforma en 1832. Sabemos que, a falta de una reforma oficial, la Ratio encontró un desarrollo semioficial en el libro de Jouveny, De la manière d'apprendre et d'enseigner. Ratio discendi et docendi (París, 1692), y que la propia práctica fue fruto de algunas modificaciones, aunque también es patente el afán de supervivencia de un modelo que todavía en pleno siglo XX algunos defendían como superior al de los planes de estudios estatales (Hernández, 1916). Es más, puede decirse que, en lo que se refiere a la Historia, el modelo de la Ratio de 1599 sufre cierta evolución, que, según el padre Leturia, lleva a una progresiva autonomización de la enseñanza de la Historia entre 1625 y 1740, aunque esta tendencia no se dio en la mayoría de los colegios (Leturia, 1941, 196). Así, en pleno siglo XVIII, la enseñanza de los jesuitas aparecía bajo el signo de un inmovilismo muy lejos ya del primer impulso del siglo XVI. En Francia, las ideas y proyectos más avanzados sobre enseñanza de la Historia florecen tras la expulsión de la Orden y contra la tradición jesuítica (Guicciardi, 1984, 155-156).

Un aspecto destacable de la producción intelectual de los miembros de la Compañía fue el cultivo de la Historia como materia de investigación, como oficio, muy especialmente en la rama de la historia eclesiástica y en términos generales dentro de la apologética. Ellos, junto a benedictinos y oratorianos, son en el siglo XVII la más alta representación de una erudición crítica, según es ya es reconocido en todas las historias de la historiografía. La creación en 1612, por el general de la orden Acquaviva, de una Academia Eclesiástica en Roma (uno de los grandes centros de la erudición jesuítica a través del Colegio Romano) dedicada al estudio y crítica de fuentes de la historia eclesiástica (Leturia, 1941); la labor en Amberes del padre Bolland y sus seguidores, la «sociedad de bollandistas» dedicada desde 1630 a una gigantesca obra, en palabras del padre Papenbroeck, de «discernimiento de lo verdadero de lo falso en los viejos pergaminos» (Carbonell, 1981, 93), a través del estudio y sucesiva publicación de la vida de los santos (*Acta sanctorum*). Se ha dicho que los bollandistas representan un auténtico laboratorio de la historia y desde luego que contribuyeron de manera clara a introducir formas de practicar la erudición colectivamente, novedad que se impone en la segunda mitad de l siglo XVII y principios del XVIII (Lefebvre, 1974, 104; Leturia, 1941).

Este progreso en el cultivo de la Historia no tendrá una repercusión inmediata en la enseñanza, y sólo esporádicamente y como una realidad nueva se pueden citar algunos ejemplos. Quizás el más destacado, por temprano e interesante, al menos sobre el papel, dado que parece que la experiencia no tuvo demasiado éxito (Martínez-Escalera, 1993), es la creación, a instancias de Felipe IV, dentro del Colegio Imperial de Madrid, uno de los buques insignia de la obra pedagógica de la Compañía en España, de unos Estudios Reales que al comienzo de su funcionamiento en los años 1630-1631, cuentan ya con una cátedra autónoma con el nombre de «historia natural, erudición crítica y de historia cronológica» (Leturia, 1941 y Dainville, 1954). Poco antes, en 1622 y en 1628, se habían creado las primeras plazas de profesores de Historia en Oxford y Cambridge (Foster Watson, 1909, 53). En la cátedra hispana sentaron plaza distintos profesores jesuitas, sobre todo de procedencia francesa y también el portugués Macedo que después será el primer profesor de historia eclesiástica en Roma. (Leturia, 1941, 198; Góngora, 1959). Los Estudios Reales fueron un intento de renovar la educación que tradicionalmente se impartía en las universidades mediante un curriculum más innovador; en este contexto se explica la aparición de la Historia como materia en los estudios superiores, una historia que, como vemos en el título de la cátedra no estaba desagregada de las ciencias naturales y que, por lo que sabemos de los manuscritos dejados por los catedráticos (un material que merecería un estudio más serio) posee un obsesión por el cómputo del tiempo lineal en forma de epítomes de cronología histórica. A este precedente de enseñanza de la Historia le sigue, en el siglo siguiente, la inclusión en el Seminario de Nobles regentado por la Compañía de dos cátedras, una de historia política y otra de historia de la Iglesia. Tanto los Estudios Reales como el Seminario de Nobles, donde desde su fundación en 1725 existieron dos cátedras (una de historia civil y otra eclesiástica) constituyen un precedente en España del estudio de la Historia como materia escolar dentro de las instituciones escolares de rango superior. Nótese, sin embargo, que en ambos casos el destinatario es el mismo: las clases rectoras a las que, bajo la forma de preceptorado, nunca faltó alguna especie de educación histórica. Lo nuevo es que cada vez se utiliza más la lengua vernácula y que el modelo curricular del formalismo clásico cede ante el empuje de otros estudios como la Historia.

Cuando una rama del saber se va construyendo e independizando, sus cultivadores, indefectiblemente, recurren a estrategias de perduración y expansión a través de la producción de textos que diseminan el conocimiento adquirido para su uso y conservación social. Los manuales representan la plasmación más genuina de un tipo de conocimiento que quiere ser compartido y reglamentado. Los jesuitas han contribuido de manera brillante y decisiva en la gestación de los primeros manuales de Historia, ya que en ellos coincidió la posibilidad de una dedicación a la erudición histórica con su

trabajo como gestores y profesores de sus propios colegios. El primer manual de la tradición jesuítica fue escrito por un profesor de retórica del Colegio Romano, Torsellini, *Historium ab origine mundi usque ad annum 1598 epitome libri X*, publicado en numerosos idiomas y ocasiones hasta bien entrado el siglo XVIII, aunque en España no se editó en castellano hasta 1748 (Martínez-Escalera, 1993, 421). Este manual fue el primero de una larga serie (Petavio, Gautruche, Duchesne, Labbe, etc.) que poblaron las bibliotecas de los colegios de la Compañía, y que en algunas ocasiones nacieron del interés de educar directamente a miembros de la realeza o de la alta nobleza. De semejante afán brotaron algunas de las obras históricas principales de Bossuet, y ya dentro de la Compañía es el caso, por ejemplo, de Petavio que escribe en 1632 su *Rationarium temporum* para completar la formación recibida por el príncipe Condé en el Colegio de Bourges (Leturia, 1941), o, para citar otro que trataremos más adelante con detalle, el del padre Duchesne, que escribe un compendio de historia de España dirigido a la educación de los hijos de Felipe V2.

Si los manuales de historias universal, sacra y profana, se proponían domeñar y organizar el inexorable flujo del tiempo mediante cuadros y tablas cronológicas de contenido lineal dentro de una cosmovisión cristiana y providencialista del devenir humano, lo mismo pretendían, a otra escala y con un tinte político más exacerbado, las nacientes y cada vez más florecientes historias nacionales, tales como la escrita por el ínclito padre Mariana, cuyo ensayo de historia de España gozó de muy perdurable rastro en los usos lectores de las clases dirigentes españolas hasta muy corrido el siglo XIX. Al apresamiento de la acción humana en el pasado dentro de las categorías espaciotemporales kantianas (ya entonces se tilda a la Cronología y la Geografía de «ojos de la Historia») se añade aquí la constitución de una conciencia protonacional que el Estado absolutista fomenta.

¿Qué papel jugaron estos manuales? ¿Qué hacían en las bibliotecas de los colegios? No lo sabemos del todo. Sin duda, en parte, son síntoma de un creciente interés por la Historia, que se materializa en una expansiva demanda social de literatura histórica. También es más que probable que su uso empezara a ser ocasional en las clases como forma de completar la lectura de los historiadores clásicos, que inician una parsimoniosa pérdida de la exclusiva. Desde luego, estamos seguros de que los manuales de mayor intención didáctica tenían destinatarios muy claros: los alumnos de la nobleza y príncipes que estudiaban con maestros privados (que muy habitualmente eran jesuitas) y los propios colegios de los jesuitas donde su utilización debió ser muy variada pero digna de consideración. Dentro de los propios colegios se utilizaban como educación suplementaria de los grandes nobles, que cuando asistían a los colegios, en su categoría de chambristes, disponían de una tutela y dedicación especial, entre la que estaba su educación histórica (Le Goff et al., 1978; Dainville, 1954). Junto a los manuales se publican además una serie de juegos de cartas para aprender la historia (Le Goff et al., 1978); es decir, hay un conjunto de indicios, más o menos directos, que permiten conjeturar que la enseñanza histórica se iba abriendo paso dentro a pesar de los estrechos resquicios que dejaba la *Ratio studiorum*.

Efectivamente, desde finales del siglo XVII, soplan nuevos vientos, que se van a hacer más intensos y eficaces en el siglo XVIII. La fortaleza educativa jesuítica, a pesar de ser ya un baluarte del tradicionalismo, no permanece imperturbable. La producción de manuales de historia de los jesuitas y otros autores no pertenecientes a la Orden plasman un inocultable interés por los estudios históricos, y es ahí cuando, en nuestra opinión, se forja una tradición que, sin renunciar del todo a la vieja dependencia con respecto a los estudios clásicos y humanísticos, reclama una presencia más clara y nítida de la Historia en el curriculum escolar, apareciendo incluso ahora un arquetipo de secuencia de estudios históricos que recorre la historia sagrada, sigue con la del mundo grecorromano, y termina con la historia y geografía de cada país. Estamos ya ante el esbozo de un primitivo programa de enseñanza de la Historia.

Para lo que nos interesa ahora, debe señalarse la relevancia de algunas obras de los jesuitas franceses, que tuvieron una gran influencia en España del siglo XVIII y que muestran una faceta más de la secular dependencia intelectual y de la interconexión cultural entre los dos países. A tal fin, resalta, con méritos propios, la obra del padre Buffier, cuyas ideas dejan una huella indeleble en alguno de los componentes básicos de la protohistoria española de la enseñanza de la Historia. En él hemos podido encontrar uno de los hilos que nos conduce a descubrir la trama genealógica del código disciplinar de la Historia.

## **II. 4 Buffier, Duchesne e Isla: tres jesuitas distintos y un solo propósito verdadero**

Cuando el padre Buffier<sup>3</sup> publica sus *Nouveaux éléments d'histoire universelle* en 1718 (hay traducción española de 1771) se trata de justificar aduciendo que pretende enriquecer los conocimientos de historia «sin ocasionar ningún perjuicio al resto de los estudios» (Dainville, 1954, 152). Esta justificación nos indica que todavía la idea de la Historia como un estudio «poco serio» estaba en boga al entrar el siglo XVIII.

El divulgador de la Historia como disciplina escolar tiene que entrar como a hurtadillas, de puntillas y pidiendo perdón, como quien no ha sido invitado a la ceremonia que diariamente se oficia en las aulas. Estas prevenciones son las propias de aquellos usos sociales que nacen sin una legitimidad hereditaria y tienen que abrirse paso con dificultades en una situación muy sólidamente establecida. La criatura es un nuevo género: el de los manuales de Historia, caballo de Troya para el asalto a la fortaleza colegial de los jesuitas. Como ya hemos comprobado, el manual de Historia se extiende a lo largo del siglo XVII y se consolida en el siglo XVIII, en su gestación tienen mucho que ver algunos padres jesuitas, cuyas obras marcan unos estereotipos cronológicos y temáticos (linealidad temporal, sucesión de historia sagrada, eclesiástica, profana y del propio país, interpolación de fechas y otras «marcas» en el texto, utilización de categorías morales y teológicas como categorías analíticas, etc.).

Pues bien, una de las obras del P. Buffier (*Pratique de la memoire artificielle. Pour apprendre & pour retenir l'Histoire & la Chronologie universelle*, París, 1735, edición original de 1705) que vamos a comentar ahora con algún detalle, aunque recoge parte de la tradición manualística anterior (se inspira sobre todo en los repertorios cronológicos de Petavio y Labbé), acuña un verdadero arquetipo pedagógico en la enseñanza de la historia, que, como vamos a constatar, resulta decisivo y muy influyente en el caso de España y, por su puesto en Francia, ya que los escritos de Buffier inspiraron al P. Croiset en 1711 los reglamentos de los colegios de Lyon y Marsella, en los que se preconizaba ya un plan metódico para la enseñanza de la historia con una secuencia a lo largo de los cursos que seguía el siguiente trayecto: historia sagrada, historia griega y romana e historia de Francia y local (Dainville, 1954, 151). El propio Buffier dedica algunas de sus obras de intención didáctica al colegio parisino en donde fue profesor, tal es el caso de los *Nouveaux éléments d'Histoire et de Géographie*, que escrita en 1718 circuló traducida en la España del XVIII.

La cultura de lo escrito, a la que por derecho propio pertenece el género de los manuales posee sus reglas, tácitas o expresas. Con la aparición y difusión de la imprenta se multiplicaron las posibilidades comunicativas de los textos escritos: se abarataron los costes, se mejoraron las posibilidades tipográficas, se ampliaron los públicos y se estrenaron nuevos hábitos de lectura; el libro se convierte en el centro de una revolución intelectual. La galaxia de Gutenberg introdujo una auténtica «revolución de la lectura», la *leserevolution* a la que alude Engelsing, que representa el progresivo paso, a lo largo de toda la historia moderna, de un tipo «intensivo» de lectura (pocos libros muy repetida-

mente leídos) a otro «extensivo» (muchos libros más superficialmente leídos) (Darnton, 1993, 188; Chartier, 1989).

El libro de texto es un tipo especial dentro de esta cultura de lo escrito porque denota, en su organización y en su propia materialidad, un sobreentendido comunicativo que demanda un uso pedagógico especial al tiempo que establece una suposición sobre el destinatario y el contexto donde va a ser usado. El libro, así, prefigura y contribuye a crear su usuario y su empleo. El uso del papel y de la imprenta produjeron desde el siglo XVI un importante impulso a la producción de lo que hoy llamaríamos material didáctico. El libro de texto como género nace en Europa en torno a las gramáticas latinas, con la introducción de algunas novedades visuales (grabados y texto a varias columnas y de lectura en paralelo) y tipográficas (distintos tipos de letra), y ya en el siglo XVII se puede decir que la obra de Comenius *Orbis pictus* (1658) sienta un modelo pedagógico para los libros de uso escolar: «un libro pequeño, de alcance enciclopédico con el contenido organizado en torno a imágenes de los objetos acompañadas de sus nombres y descripciones verbales» (Bowen 1985, III, 148).

La literatura que produce el padre Buffier se encuentra a medio camino entre la divulgación y la utilización escolar (usos que pueden coincidir pero que no son iguales). En efecto, su obra representa una cierta transición entre los típicos manuales cronologistas y de amplia carga erudita, al estilo de Petavio, y los nuevos manuales de divulgación y uso escolar. Así, su *Pratique de la memorie artificielle...* y algunas otras de sus obras (*Abrégé de l'Histoire de Espagne*, de 1705, o los *Nouveaux éléments d'Histoire et Géographie*, de 1718, o el *Tableau chronologique de l'Histoire universelle gravée en forme de jeu, avec l'exposition des règles de ce jeu*, de 1717) representan auténticos ejemplos de libros que presuponen el destino escolar, entre otras cosas porque se explicita un método de enseñanza de la Historia.

La *Pratique de la memoire artificielle...*, en dos volúmenes en octavo menor según la edición de 1735 utilizada por nosotros (formato muy característico de este tipo de obras y de los manuales escolares hasta muy avanzado el siglo XIX en España), se constituye en un paradigma de didáctica de la Historia, del que habla (no precisamente con entusiasmo) el propio Voltaire que fue usuario del método durante su educación con los jesuitas. En palabras de Voltaire se trataba de «imprimer dans la mémoire des hommes les événements dont ou vouloit garder le souvenir» (Dainville, 1954, 152).

Así es, la *Pratique...* es un verdadero artilugio para desarrollar habilidades mnemotécnicas dirigidas al estudio de la Historia, lo que ya presupone una determinada valoración del conocimiento histórico al que Bacon había situado entre los saberes asociados a la memoria. No obstante, como ya sugerimos, las prácticas de la «memoria artificial» datan de la cultura oral y escrita anteriores a la imprenta (Eisenstein, 1994, 45) y provienen de la necesidad de fijar en imágenes espaciales (también llamados «teatros de la memoria») lo que se ha oído o leído, de modo que estos «lugares» o imágenes mentales servían al orador, desde el mundo antiguo, para guiar y recordar el hilo del discurso, porque, según se atribuía a los clásicos, «los que quieren recordar se inventan un ídolo» (Rodríguez de la Flor, 1995, 377). Ya los clásicos, distinguieron entre memoria natural y artificial y por su parte Feijoo, entre otros tratadistas hispanos, dedicó, en tono de distanciamiento ilustrado, una de sus cartas al «arte de la memoria» a la que denomina como «escritura o lección mental» que resulta del repaso de lugares o versos que avivan «la reminiscencia de las cosas» (Feijoo, 1924, 493 y 494). Así, la Retórica, ciencia matriz de la Historia, albergó los rudimentos de la memoria, a modo de loci o lugares mnemotécnicos que frecuentemente cobraban la forma de complejas arquitecturas divididas en aposentos o de estructuras diagramáticas a imagen y semejanza de los vericuetos del discurso (Rodríguez de la Flor, 1995, 117). Por su parte, Buffier sustituye, dentro de esta tradición, las imágenes espaciales por los versos y otros conocidos recursos «artificiales». Ahora bien, lo importante es triba en que esta primaria aproximación al estudio de la Historia confirma un uso ciego y mecánico de la memoria que será el que se impondrá y perdurará como nota dominante en la enseñanza de la

Historia, aunque existieron en pleno siglo de las luces autores ilustrados, como M. Grivel (*Théorie de L'éducation*), que defendieron una enseñanza de la Historia adecuada a «la faculté de raisonner» y una concepción de memoria alejada del aprendizaje «par coeur» propio de la memoria artificial (Grivel, 1775, III, 76 y 211).

Pero retomemos la obra de Buffier porque en su interior se fragua un canon científico y pedagógico. En efecto, sus características formales y materiales y sus contenidos compendian lo que va a ser una larga tradición en los libros de texto para la enseñanza de la Historia. Veamos algunas de ellas. En primer lugar, la organización de los contenidos se dispone en una secuencia cronológica lineal. La Historia, de acuerdo con los criterios de la época, se divide en sacra, eclesiástica y profana, en universal y de los reinos de Europa. La unidad cronológica en que se subdivide la narración de los acontecimientos es el siglo en la historia universal, o las dinastías reinantes en el caso de las historias regionales (por ejemplo, en la Historia de España, una de cuyas partes se dedica a los reyes visigodos).

En segundo lugar, el contenido tiene un fuerte sabor narrativo y, diríamos hoy, *événementielle*; son, en efecto, los acontecimientos político-religiosos, las dinastías de reyes, emperadores y papas los que se convierten en el nervio y sustancia del discurso histórico, cosa que tampoco resulta muy sorprendente en esa época, ya que no hace más que reproducir la tradición de manualística jesuítica del siglo XVII de más altos vuelos.

Añádese a lo anterior, una tercera características más original y sobresaliente. Ésta es que la narración se hilvana a través del diálogo. El diálogo como forma de expresión de hecho e ideas tiene una larga historia, pero su significado es muy distinto según contextos. Para Platón, por ejemplo, la forma dialogada es la más perfecta porque el pensamiento no es más que un diálogo interior (Abbagnano, 1988, I, 125). Pero si pasamos del mundo de las ideas filosóficas al de la pedagogía, el diálogo se convierte en un instrumento que facilita el acceso y el recuerdo de los conocimientos, de forma que aparece frecuentemente en las gramáticas latinas, como la de Donato (*Ars minor*, siglo IV), en los *Colloquia* de Erasmo en el siglo XVI y, sobre todo, en la profusión de catecismos (tan importantes en la tradición jesuítica) que se da en la época de las reformas religiosas de la modernidad. Esta degradación catequética del diálogo es la que va a pervivir en los textos de Historia, como el que comentamos, ya que las preguntas y respuestas no son un instrumento de interrogación y búsqueda real del conocimiento, sino un artificio o maña para retener un conocimiento ya dado. Cuando nos paremos a estudiar la producción de libros de texto del siglo XIX volveremos a encontrar este empleo vicario y dogmático del diálogo.

Un cuarto elemento destacable del libro del jesuita Buffier es el recurso al verso, a los «*vers artificiels*» como jalones y marcas fundamentales del texto. En efecto, cada capítulo, o sea, cada siglo en que se divide la narración histórica se muestra encabezado por un conjunto de versos («*Tibere est au premier, dissimulé tiran / Germnicus périt & l'orgueilleux Séjan*...»), que hacen a modo de pórtico-resumen de lo que luego va más extensamente desarrollado en forma de diálogo. Además, cada una de las grandes partes del tratado (historia sagrada, historia profana y eclesiástica) constan resumidas al final, como un sumario versificado, que es el resultado de unir cada uno de los versos que encabezaban cada capítulo. De este modo, el final versificado de cada parte viene a ser el compendio básico que debe ser memorizado. Artificio éste que también va a tener muchos secuaces en el futuro.

Finalmente, la memoria artificial se refuerza con una serie de recursos visuales y tipográficos. En cuanto a imágenes, el libro es parco pues sólo aparecen ilustraciones con motivos vegetales, al terminar cada uno de los siglos o cuando se empieza cada una de las partes, a modo de ornamento típico de la estética bibliográfica de la época, pero que también señalan una cesura entre unas partes y otras. Más rica, por su intención pedagógica, es el uso de distintas formas de letra y la utilización

de los márgenes como espacio para guiar la narración con pequeños resúmenes, como el comentado más arriba, o con indicaciones de fechas para facilitar el seguimiento de una lectura lineal del texto. También el libro se ilustra con cuadros y tablas cronológicas de dinastías de papas, emperadores, reyes.

En suma, el libro de Buffier significa una contribución cardinal como compendio de las «argucias» que se proponen dentro de un modelo didáctico de marcado corte memorístico y una concepción teológico-narrativa de la historia. En él se prefigura e inventa al usuario preadulto del libro y el mismo libro en tanto que texto escolar. Su ascendiente va a ser decisivo entre otros autores que con sus textos nos abastecen de las pistas para rastrear la genealogía de la Historia como materia escolar.

Otro personaje destacado en esta intrincada historia de la genealogía del código disciplinar, de la arqueología de los textos escolares visibles, es el también francés y jesuita Duchesne<sup>4</sup>. En 1741 publica en francés una historia de España, llamada a tener una extraordinaria aceptación. La tercera persona del enredo es el padre Isla<sup>5</sup>, jesuita español que en 1754 da a la luz una traducción castellana del libro de Duchesne (Compendio de historia de España). Pues bien, sin ningún género de exageración, podemos afirmar que esta obra Duchesne-Isla es el libro llamado a tener una sobresaliente proyección futura en la educación histórica escolar de los españoles entre los siglos XVIII y XIX. Ni que decir tiene que su parentesco con Buffier no es de sangre pero sí de orden y de imitación de sus recursos pedagógicos.

La génesis de la obra de Duchesne se remonta a los apuntes y manuscritos que el autor elaboró durante los dos años que se mantuvo como preceptor de los hijos de Felipe V, como nos recuerda su traductor:

*Empeñado el Autor, por el empleo con que le honró la piedad de sus Magestades Catholicas, en dár leccion de la Historia de España à Principes, y Princesas de tierna edad, no pudo usar, ni de la excelente Historia de Mariana, por ser tan estendida, ni de la elegante de las Reboluciones de España, por ser tan limitada: con que se viò precisado à disponer un Compendio para el uso de sus Altezas Reales, proporcionado à la comprensión de sus delicados años y arreglado a las demás ocupaciones, que corresponden à la elevacion de su augusto nacimiento: reduciendo despues el mismo Compendio à doscientos versos franceses, que encomendados à la memoria, ò por juguete, ò por habilidad de la niñez bastaràn para conservar siempre muy viva, y muy presente la substancia de la Historia. Y como sus Altezas Reales poseen igualmente el idioma Francés, y el Castellano, no debe hacer novedad, que se uviere escrito esta Obra en el primero. Ni mucho menos debe extrañarse vérla à trechos, y acaso con alguna mayor frecuencia, entretegida de maximas Christianas, y de reflexiones Morales; porque la obligación, y la profesion del Autor le empeñaban à aplicarse con mayor desvelo à formar unos Principes Christianos, que á sacar unos Discipulos eruditos. Despues de haver enseñado à sus Altezas Reales la Esfera, la Geographia universal, el Blason, la Aritmetica, la Cronologia, y la Historia Ecclesiastica, los introdujo à la Profana, poniendo en sus reales manos ésta, que los interesa mas que todas. Los grandes talentos de los que los ha dotado la Divina Providencia, los hace capaces de aprender todas las ciencias, y su nobilissima docilidad à ninguna se resiste.*

J. F. Isla: «Prólogo» al Compendio de historia de España, de J. B. Duchesne, Madrid, 1762, p. IX.

En esta larga presentación Isla ya nos describe algunas características de esta obra a la que atribuye el mérito de que «la memoria menos feliz, puede en una semana decorar toda la Historia de España... [estando al alcance incluso de] la memoria más tarda» (Duchesne, 1762, 4). Aunque cita el ya comentado libro de Buffier, Isla no reconoce que la deuda de Duchesne es muy grande con la Pratique de la memoire artificielle, de la que se toma el artificio de los versos como encabezamientos de capítulo y como resumen (en doscientos versos) de toda la Historia de España.

Todo el prefacio de Isla es una doliente *excusatio non petita* que viene a justificar y ensalzar la obra de Duchesne, al tiempo que se hace una dudosa profesión de modestia y humildad de corazón señalando las enormes dificultades que el traductor ha tenido que superar para llevar su propósito a buen término, añadiendo al final una explicación de por qué no ha seguido el consejo de muchos amigos para hacer una obra original: «para ser mero Copiante, o Farraguista no me hállo con humildad; y por otra, para ser escritor, me falta estudio, y talentos» (Duchesne, 1762, 33). Párrafo asaz expresivo porque efectivamente el P. Isla iba a hacer mucho más que una mera traducción o copia; como podremos constatar, enmendó la plana en más de una ocasión a su hermano de orden que no de patria.

Isla no objeta a Duchesne nada en punto a orientación religiosa, moral o pedagógica (aquí sí será mero copista), pero sí percibe «defectillos» en la orientación francófila que destilan algunos pasajes, que, sin ningún escrúpulo, corrige con sus anotaciones de un subido y acrítico tono nacionalista: «apenas comenzaron a mezclarse los intereses de las dos Naciones, quando observa, que el P. Duchesne defería, à mi parecer, algo mas de lo justo à sus Escritores, desviandose de lo que decian nuestros nacionales» (Duchesne, 1762, 29). Esto es, impugna el escaso celo nacionalista español del jesuita francés que, por ejemplo, remonta la historia de España a los cartagineses, ante lo cual Isla se lanza, con una soltura que causa espanto, a propalar todo tipo de glorias nacionales apoyadas en fábulas como la fundación de España por Túbal, nieto de Noé. Era claro que el jesuita español, como dice en la cita hecha más arriba, había bebido en algunos escritores hispanos, como en la historia de España del también jesuita P. Mariana, escrita casi un siglo y medio antes, y, en cambio había evitado consultar o aceptar a toda una tradición de eruditos críticos que desde finales del siglo XVII estaban contribuyendo a derribar el mítico mundo histórico creado a base de falsos cronicones y de milagrería religiosa de saldo. En cualquier caso, tomemos nota de que esta obra incorpora en la versión de Isla un fuerte componente protonacional, elemento éste muy importante en la futura construcción del código disciplinar de la Historia.

Duchesne-Isla o viceversa constituyen un curioso tándem de las letras españolas, porque al final la sombra (Isla) llegó a «secar» al autor original (Duchesne). Detrás de ellos todavía sobrevuela el arquetipo pedagógico incrustado en la memoria artificial del padre Buffier.

Al hacer una sucinta descripción del Compendio de Historia de España de Duchesne-Isla, verdadera joya de la protohistoria de los usos educativos de la Historia en España, podemos apreciar que se trata (en las dos ediciones en las que basamos esta descripción, la de 1762 y la de 1827 y en las también consultadas de 1761 y 1793 el tamaño es octavo menor), de un formato muy parecido de la *Pratique de la memoire*... Igual que en ella los contenidos son marcadamente político-militares-religiosos y se propone una historia muy lineal con alguna excursión al mundo del vicio y de la virtud, con vistas siempre a la mejor alabanza de la monarquía. Se dividen los dos tomos en cinco partes (todavía no usa la división entre antigua, media y moderna, que se impondrá finalmente en los manuales del XIX), cuyo eje organizador son los diferentes reinos existentes, utilizando el siglo o los nombres de los reyes como unidad temática, desde los cartagineses («libre España, feliz e independiente / se abrió al cartaginés incautamente») hasta el último capítulo, que versa sobre la historia de los Austrias y los Borbones. Todo este conjunto va precedido de un sumario rimado de la historia de España, compuesto por doscientos versos que resumen el conjunto del contenido y, que como en Buffier pero al revés (el compendio estaba al final y no al principio) se distribuyen después como encabezamiento de los capítulos que componen cada una de las cinco partes.

La monarquía y la religión son dos caras de la misma moneda. La historia trata de demostrar el designio divino hacia la construcción de monarquías y naciones-estados. De ahí, por ejemplo la importancia en extensión y volumen que se va a otorgar a la historia medieval, costumbre ésta que se traspa a los primeros manuales de historia del siglo XIX, ya en plena tradición liberal. Aunque

se hace una salvedad al referirse a la monarquías de Al-Andalus: «los moros por su parte fabricaban monarquías en cada provincia (...) cada mañana amanecía un nuevo rey, y cada semana aparecía un nuevo reino. Tanta maquina de nombres barbaros y poco accesible a la pronunciacion, seria obscuridad en el testo y fatiga en la memoria, por eso todos los demas son comprendidos en el nombre infieles, barbaros, sarracenos y africanos» (Isla, 1827, XLIII y XLIV). Una vez más el beligerante y apasionado nacionalismo del padre jesuita se viste de argumentos pedagógicos, de modo que se expulsa una vez más al moro, aunque esta vez de la historia, por no cansar la memoria.

Cada una de las cinco partes aparece precedida por una tabla cronológica, con la lista de los reyes, por ejemplo, la tercera es una «tabla cronológica de los reyes godos de la segunda línea, llamados Reyes de Asturias, de Oviedo, y despues de León» (Duchesne, 1762, 223), y, a continuación, el verso de cabecera: «Desde un rincón de Asturias Don Pelayo/ hizo à España volver de su desmayo». Y luego el texto sigue en prosa y de forma narrativa, sin recurrir al diálogo como en el caso de Buffier.

*Don Pelayo, hijo de Favila, y nieto de Chindasvinto, fuè destinado por la Divina Providencia para Restaurador de la Monarquía española. Aunque avia nacido en un siglo tan corrompido; y aunque se avia criado en una Corte tan estragada, tuvo la dicha de preservarle del contagio, y por eso tuvo la fortuna de no ser comprendido en el castigo...*

J. B. Duchesne (1762): Compendio de la Historia de España..., 1762, pp. 225 y 226.

Este es el tono de la narración de Duchesne: providencialismo y gestas monárquicas al servicio de la educación de príncipes.

En cuanto a tipografía y recursos visuales no hay muchas diferencias con el librito de Buffier. Se utilizan letras, a modo de marcas textuales, de distinta clase para separar la narración en prosa de los versos, se emplean distintos tipos de letra para introducir modificaciones al texto original de Duchesne o en las correcciones que se hacen en forma de notas; los caracteres se destacan fuertemente en los comienzos de cada parte y en los capítulos. Finalmente se ocupan parcialmente los márgenes derecho e izquierdo para ir poniendo fechas, que, con la correspondiente paginación facilita el seguimiento y la búsqueda de información.

Los componentes gráficos, lo mismo que ocurría en Buffier, son muy escasos y precarios. Una de las pocas diferencias observadas entre la edición de 1762 y la de 1827 es precisamente un mayor cuidado por la paginación del prólogo y la utilización, en la última, de ilustraciones a modo de medallones con los rostros de los reyes. Pocas más son las diferencias entre ambas en cuanto a contenido y calidad del soporte material. El uso de medallones como ilustración histórica era ya muy frecuente en los primeros manuales de historia desde al menos el del jesuita y ya citado profesor del Colegio Romano, Torsellini. Con ello se pretendía ofrecer una imagen de verosimilitud y fidelidad al querer imitar la forma de las medallas y monedas antiguas, aunque tal pretensión distaba muchas veces de ser realizada, pues no era infrecuente que las efigies, desde Moisés hasta Dante, fueran el resultado de una mera fabulación (Haskell, 1994, 31 y 32), como ocurre en el libro de Isla y en una buena parte de los libros de texto que le sucedieron en el siglo XIX.

En fin, Duchesne a la sombra de Buffier e Isla detrás de ambos. Así se constituye una sólida tradición en la producción de un arquetipo de material didáctico y un sobreentendido sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje, que tiene una larga duración y una curiosa historia en España. Porque, con el tiempo, el libro de Duchesne será conocido como el libro de Isla, saliendo victoriosa de esa pugna entre el autor y su doble, el jesuita español. La cosa bien vale un ejemplo.

Tomamos en nuestras manos un libro publicado en 1911, en 22ª edición, Prontuario de Historia de España, y nos encontramos con que el autor organiza la enseñanza en preguntas y respuestas: «P. Quiénes fueron los primeros pobladores de España? /R. Es opinión de algunos historiadores

que Túbal, hijo de Jafet, nieto de Noé, vino á España (sobre 200 años después del Diluvio)...» (Terradillos, 1911, 7), pero no para ahí la cosa; cuando vamos al final nos encontramos, además de la consabida tabla cronológica de reyes, un «resumen de la Historia de España» en verso escrito por el P. Isla y continuado hasta nuestros días. ¡Qué curioso! Duchesne ya ha desaparecido como autor del resumen en verso y el nuevo «intérprete» del viejo texto se permite, como más de 150 años antes se concediera el propio Isla, modificar el texto original (hemos comprobado que no sólo está ampliado con versos nuevos sino que los versos no son del todo iguales a las ediciones del siglo XVIII). En fin, es la victoria de la trinidad Buffier-Duchesne-Isla. Pero sobre todo es el triunfo del último y el menos original de los tres, porque su nombre y su obra fue el molde donde se cocinaron algunos de los usos sociales de la educación histórica decimonónica.

Podría suponerse que el texto escolar de Terradillos citado más arriba es una mera exageración o una excepción, pero ya tendremos ocasión de demostrar que no es así. Lo cierto es que la obra de Duchesne-Isla se publicó en numerosas ediciones e incluso fue utilizada en todo tipo de establecimiento escolares hasta mediados del siglo XIX e incluso más allá: desde las universidades previas al Plan Pidal de 1845 hasta las escuelas pías. Conocemos, a mayor abundamiento, que el Sumario de la Historia de España en verso, separado del resto y publicado con el solo nombre de Isla fue copiosamente editado y puede ser considerado como uno de los textos escolares (junto con el Catecismo histórico de C. Fleury) de mayor difusión en la protohistoria y en la fase constituyente, durante el siglo XIX, de la Historia como materia de enseñanza.

No en vano Altamira (1895) se lamentaba de que el género del libro de texto escolar fuera el más dado al plagio. La obra de Duchesne-Isla y los remiendos de la nube de arreglistas que los sucedieron evidencian prácticas plagarias, pero quizás lo que no comprendió Altamira y no se suele entender tampoco en nuestro tiempo, donde el sujeto posesivo también ejerce la propiedad intelectual en tanto que autor, es que la falta de originalidad y el expolio de unos autores por otros constituye una forma social e históricamente determinada de intercambio y difusión de los conocimientos disciplinares dentro de la cultura de lo escrito, que se regula como un aspecto más de la propiedad en la sociedad burguesa; y en este modo social de distribución del conocimiento, los manuales desempeñan un papel de primer orden en la invención de la Historia como disciplina escolar. En el próximo capítulo estudiaremos los libros de texto del XIX que contribuyen a construir el código disciplinar de la Historia. De momento, anotemos que, tomando como ejemplo el precedente Duchesne-Isla, la factura del libro de texto puede comprenderse como un palimpsesto, es decir, como un material didáctico susceptible de ser continuamente copiado, borrado, reinventado y convenientemente «saqueado» (los autores del expolio suelen eufemísticamente emplear la forma verbal «sacado»). Como veremos más adelante, la plasticidad y supervivencia de los libros de texto fueron proverbiales.

En suma, de la mano de tres jesuitas hemos llegado a comprobar cómo se va creando un género y unos estereotipos científicos y pedagógicos, importados de los jesuitas franceses, en un momento en que todavía la Historia como disciplina escolar independiente no parece unánimemente establecida dentro de los colegios de la Compañía de Jesús. Nunca fue discutida su presencia, en cambio, en la educación de príncipes a la que tan aficionados fueron los seguidores de Ignacio de Loyola. Paradójicamente el librito de Duchesne-Isla, inventado para educar a los alevines de Felipe V, se convirtió en uno de los libros de texto más usados en la etapa fundacional de la Historia durante el siglo XIX. Como veremos, el texto fue el mismo, sí, pero el contexto muy diferente.

## II. 5 El balbuciente estatuto curricular de la Historia en la España del siglo XVIII

Desde la segunda mitad del siglo XVII y a lo largo del siglo de las luces se va abriendo, lentamente y con muchos reparos, una puerta de entrada a la Historia dentro de las instituciones escolares. Incluso esto sucede así, como hemos visto, en el ámbito colegial de la Compañía de Jesús, que ya en pleno siglo XVIII se había convertido en la expresión más clara del inmovilismo educativo.

Dentro del mundo católico, las nuevas congregaciones religiosas, activas ya en el siglo XVII, como los oratorianos, escolapios o los seguidores de La Salle, se presentan como instrumentos más flexibles para recoger las nuevas demandas sociales de escolarización, especialmente en lo que se refiere a la introducción de la lengua vernácula como vehículo de enseñanza y la incorporación de nuevas materias. Algo parecido venía ya ocurriendo en el mundo protestante, especialmente en las tradiciones disidentes inglesas y sobre todo en las experiencias escolares alemanas que desembocaron en las primeras Realschule (Bowen, 1985, III, 225), en las que la Historia se incardinaba en el currículo junto a una gama más variada de estudios. Y Todo ello dentro de una tendencia general hacia el triunfo de una pedagogía más realista frente al formalismo humanista todavía dominante y del que los jesuitas habían constituido su apoyo más sólido y duradero. Esta creciente proclividad al realismo y al utilitarismo será compartida por los ilustrados, que bajo esos principios ensayarán sus intentos de reforma educativa.

En todo caso, sería un error imaginarse la conquista de la escuela por la Historia como una marcha triunfal: desde la oscuridad hasta la luz. Si reparamos en la situación educativa de la España del siglo XVIII destaca inmediatamente una realidad pluriforme y compleja, donde llama la atención la variedad de iniciativas formativas y la heterogeneidad de situaciones (Aguilar Piñal, 1987; VV.AA., 1988; Viñao Frago, 1993). En una época histórica en la que el ejercicio de la hegemonía de las clases dominantes no requiere de un aparato escolar excesivamente extenso, la mayor parte de la población permanece en niveles muy altos de analfabetismo y, por lo que sabemos, todavía en pleno siglo XVIII, sólo uno de cada cuatro niños estaba escolarizado (Viñao, 1993, 792).

La multitud de escuelas de primera enseñanza y el variado espectro de centros de educación secundaria, regidos por ayuntamientos, congregaciones religiosas, obispados, Sociedades de Amigos del País, la Corte, etc. ofrece un panorama educativo preestatal, muy diferente al que nosotros conocemos hoy. De ahí que constituya un malentendido pretender buscar el rastro de la enseñanza de la Historia como si de nuestro mundo se tratara.

La Historia está muy lejos de ser una ocupación institucionalizada. En 1726 la Real Academia Lengua definía a la Historia como «relación hecha con arte: descripción de las cosas como ellas fueron por una narración continuada y verdadera de los sucesos más memorables y las acciones más célebres» (Sánchez Marcos, 1988, 202). La afición a esta «narración con arte» convoca a un grupo de eruditos a la fundación en 1735 de la Real Academia de la Historia.

A lo largo del siglo de la Ilustración asistimos a un importante despliegue de la producción historiográfica, hasta el punto que se ha dicho, en frase intencionada, que «el siglo XVIII hispano fue el siglo de la Historia» (Sánchez Alonso, 1950, III), o también que supuso el «arranque de una neta conciencia histórica» (Maravall, 1972, 250). Sea el siglo XVIII el siglo de la historia o como otros prefieren el prólogo de la floración del XIX (Moreno Alonso, 1979, 134), lo cierto es que desde finales del XVII, un grupo reducido de eruditos hispanos dentro del que destaca Nicolás Antonio (Censura de historias fabulosas) se incorpora a la corriente de la erudición crítica europea, cuyo continuador y abanderado en pleno siglo XVIII España va a ser Mayans (Mestre, 1987, 318; 1990 y 1996). La suma de erudición crítica e ideas ilustradas conducirá a un nuevo tipo de historia donde la renovación metodológica se une con una nueva intención intelectual. Ciertamente, en esta cen-

turia se producen importantes contribuciones: Mayans, Segura, Ferreras, Forner, Masdeu, Burriel, Flórez, Pérez Bayer, Jovellanos, Capmany, Sempere y Guarinos, etc., que se vuelcan tanto al ingente trabajo de recopilación de fuentes como al más comprometido de la desmitificación de la historia tradicional plagada de falsedades interesadas. Esta doble contribución de crítica de fuentes y de la tradición, no llevada hasta sus últimas consecuencias intelectuales por todos los citados, conduce hacia una práctica historiográfica más moderna y profesionalizada. Y desemboca en esa «conciencia histórica», que acompaña indefectiblemente a la burguesía en los momentos anteriores a la conquista del poder, cuando la hegemonía de las viejas clases dominantes empieza a ser puesta en tela de juicio, entre otros saberes y aconteceres sociales, por una historia que busca nuevos motivos (sobre todo la nación) y nuevas formas de racionalidad explicativa del pasado.

Entre estas nuevas formas descuelga, en la segunda mitad del siglo, la superación de las prácticas eruditas al uso y la introducción de nuevos principios científicos capaces de explicar el pasado. Bajo los nombres de historia «civil», «filosófica» o «crítica», las obras de Campomanes, Jovellanos, Capmany, Forner o Sempere representan el mejor ejemplo ilustrado de buscar una nueva causalidad histórica al margen de consideraciones teológicas (Baras Escolá, 1994, 317). Un intento de romper con la vieja dependencia teológica, con la Historia como ancilla de la Teología, que, al parecer, no fue ni fácil ni de universal aceptación de los devotos de Clío, porque si, al decir del padre Feijoo, en sus Reflexiones sobre la Historia, «la mayor arduidad está en acertar con lo que más importa; esto es, con la verdad» (Feijoo, 1924, 163), tampoco dejó de importar a muchos, además de sus propios prejuicios religiosos, el miedo a la larga y negra mano de la Santa Inquisición y sus aliados, como bien sugiere la siguiente epístola de Moratín.

*¿Y que dirás (...) de la venida de Santiago y del pilar que trajeron los ángeles? ¿Cómo pintarás la muerte de S. Hermenegildo y las causas de ella? ¿Qué te parece de aquello de Santa Leocadia, cuando le dijo a S. Ildefonso per ti vivit Domina mea? La cueva de Toledo, la batalla de Clavijo, la de Calatañazor, la de las Navas, el establecimiento de la Inquisición, la conquista de América, la expulsión de los judíos y moriscos, y otros sucesos principalísimos nuestra historia, ¿cómo ha de referirlos un escritor juicioso a fines del siglo decimotercero? Si copia lo que otros han dicho, se hará despreciable; si combate las opiniones recibidas, ahí están los clérigos, que con el Breviario en la mano (que es su autor clásico) le argüirán tan eficazmente, que a muy pocos silogismos se hallará metido en un calabozo (...). Créeme, Juan, la edad en que vivimos es muy poco favorable; si vamos con la corriente y hablamos el lenguaje de los crédulos, nos burlan los extranjeros y aun dentro de casa hallaremos quien nos tenga por tontos; y si tratamos de disipar errores funestos y enseñar al que no sabe, la Santa y General Inquisición nos aplicará los remedios acostumbrados.*

L. Fernández de Moratín, Carta a Juan Pablo Forner, Montpellier, 1787. Tomado de F. Baras Escolá (1994): «Política e historia en la España del siglo XVIII: las concepciones historiográficas de Jovellanos». Boletín de la Real Academia de la Historia, t. CXCI, pp. 306 y 307.

En tales condiciones de temor y de rigurosa ortodoxia religiosa no sorprende esta especie, tan frecuente en épocas tan dispares, de miedo al pasado. Pero las dificultades para el progreso de la historiografía se alimentaban también de otras aristas institucionales. En el siglo XVIII se está lejos aun de un proceso de profesionalización consistente. El surgimiento de la Real Academia de la Historia, aprobada como tal por decreto de 1738 y fundada por sus socios tres años antes, a partir de una reputada tertulia madrileña aledaña del poder real, que se reunirá en la Real Biblioteca (Castañeda, 1930), no representa más que un primitivo orden profesional. Todavía la Historia no constituye un saber universitario claramente reconocido y reconocible y vive refugiado en espacios institucionales todavía marginales. Tampoco es la de historiador ocupación de contornos profesio-

nales muy fácilmente distinguibles: todavía el hábito talar predomina abrumadoramente sobre la toga, la clerecía sobre los ciudadanos-eruditos de la nobleza o las capas medias, todos ellos historia-dores además y a pesar de su ocupación principal. En cualquier caso, se puede atisbar, entre otras cosas, una expansión de la literatura de divulgación histórica y de los libros de texto entre mediados y finales del siglo XVIII (Moreno Alonso, 1979, 259), lo que no deja de ser una evidencia de que la Historia como saber empieza a dibujarse como una disciplina con algún futuro.

Si del cultivo de la Historia como ciencia pasamos al de su uso educativo dentro de instituciones escolares, el panorama es más complejo. La interpretación de Maravall (1973) representó en su día la cara más optimista, pues no sólo vio en la Historia un instrumento muy poderoso para la reforma intelectual y social que intentaron los ilustrados, sino que creyó apreciar en ella una herramienta educativa de primer orden. Sin embargo, hay quien ha puesto en duda este auge de la Historia dentro de los establecimientos académicos: «ciñéndonos específicamente a la Historia, su inserción como disciplina académica fue realmente muy limitada. Tanto en los nuevos centros creados desde instancias oficiales, como en otros establecimientos docentes surgidos de iniciativas más o menos particulares, el estudio de la Historia en la enseñanza apenas ocupó lugar alguno; y ello pese a que la historia fue cultivada con relativa brillantez a lo largo del siglo XVIII» (García García, 1991, 328). Esta autora insiste en la «exigua y precaria» presencia de la Historia dentro del sistema escolar y concluye afirmando que hasta muy avanzado el siglo XIX la historia no se incorpora al sistema educativo como disciplina académica» (García García, 1991, 334).

En efecto, eso es así por lo que hace a la Universidad, que se consolida como la institución más reactiva a la introducción de novedades, permaneciendo en el siglo XVIII dentro de unos marcos curriculares que negaban la entrada a los estudios históricos. Por lo demás, no es recomendable buscar en el siglo XVIII pautas de institucionalización científica que, en la mayoría de los países, se produjeron en la segunda mitad del siglo XIX. Sin duda, la no presencia de Historia en la Universidad es producto de un doble factor: la esclerosis escolasticista del mismo sistema universitario y el estatuto científico todavía débil y precario de la Historia por su escasa consideración y legitimación social.

Este estatuto científico todavía endeble e inseguro también se daba en tanto que materia escolar. Ahora bien, esto no niega que hubiera un conjunto de usos de educación histórica en las instituciones escolares del siglo XVIII. La misma autora citada más arriba, a través de los ejemplos que maneja, pone de relieve la relevancia que empezaba a concederse a la enseñanza de la Historia dentro de los proyectos reformistas, tales como, por ejemplo, en el interesante texto sobre Plan para la Educación de la nobleza y de las clases pudientes españolas, (García García, 1991, 652 y 654), en los seminarios de nobles o en las nuevas experiencias escolares diseñadas por los ilustrados. En todas ellas se atisbaba una conciencia emergente de que, junto a los saberes útiles, se encontraban las nociones de Historia y especialmente de historia patria, por no citar el interés que manifiesta Jovellanos por dar una dimensión histórica a los estudios de derecho (García García, 1991, 316). Así, en su Reglamento del Colegio de Calatrava recomendaba para el regente de la clase de Derecho Romano el manual del jesuita P. J. Cantelio (1787), *De Romana Republica, sive de re militari & civili romanorum*, editado a principios del siglo XVIII y de cuidadísima ilustración gráfica en la edición veneciana manejada por nosotros. Algunos testimonios vienen, además, a asegurar la existencia, aunque muy limitada, de una incipiente educación histórica en el todavía muy precario sistema educativo de la época. En ella la asociación entre Historia e iniciación a la lectura, entre saber del pasado e historia sagrada, y entre el pasado y la historia nacional está ya presente como una marca indeleblemente impresa que perdurará cuando la Historia constituya su código disciplinar en el siglo XIX, como ulteriormente demostraremos y como ahora puede vislumbrarse en esta disposición legal.

*Mandamos que en las Escuelas se enseñe además del pequeño y fundamental Catecismo que señala el Ordinario de la Diócesis, por el Compendio Histórico de la Religión de Pínton, el Catecismo Histórico de Fleury y algún Compendio Histórico de la Nación, que señalaren respectivamente los Corregidores de las Cabezas de Partido, con acuerdo o dictamen de personas instruidas, y con atención á la obra de esta última especie, de que facilmente se puedan surtir las Escuelas del mismo Partido.*

Real Provisión de 11 de julio de 1771 por la que se regula la elección de libros escolares y el acceso al magisterio. Tomado de B. Sureda et al. (1992): La producción de obras escolares en Baleares (1775-1975). Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, p. 20.

En nuestra opinión, existe ya una tradición social, unos usos de la educación histórica, antes de que la Historia pase a ser una disciplina plenamente incorporada a los planes de estudio del siglo XIX, antes de la constitución, en sentido estricto, de un código disciplinar. Y, desde luego, esto supone, entre otras cosas, que la Historia escolar no es un mero destilado de la historia universitaria, es más que la historia escolar precede en el tiempo a la que se instala en la universidad, o lo que es lo mismo que la institucionalización universitaria de la Historia acompaña o va detrás de la escolar, a la que sigue y de la que, como en el caso de la Geografía ha demostrado el programa de investigación dirigido por Capel (1989), en buena parte adeuda su consolidación institucional. Sin lugar a dudas, entre los usos sociales que legitiman y dan sentido a la Historia como conocimiento científico se encuentran las prácticas educativas. Sobre ello volveremos en el capítulo siguiente y allí veremos la dificultad de explicar procesos de institucionalización científica recurriendo exclusivamente a la Gaceta de Madrid u otras fuentes jurídicas.

Sabemos que en las escuelas de primeras letras del siglo XVIII se practicaba un cierto tipo de lecturas históricas (Aguilar Piñal, 1987, 445), entre ellas el ya mencionado Catecismo histórico de Fleury que es, como ya dijimos y volveremos a ver más adelante, uno de los libros escolares de historia de más prolongada presencia. En las escuelas de gramática, colegios de latinidad, seminarios de nobles y otras instituciones, religiosas o laicas, públicas o privadas, que equivalían a las actuales enseñanzas medias, sabemos, por lo que dijimos de los jesuitas, que la educación histórica se abrió camino en un lento pero irreversible proceso de separación de las lenguas clásicas que, no obstante, seguirán siendo el centro de la educación secundaria, incluso después de implantado el modelo educativo del liberalismo español.

La prueba más clara de una nueva presencia, y no episódica, de la educación histórica la encontramos en los centros de enseñanza de los escolapios. Como es sabido esta corporación religiosa fundada por José de Calasanz en 1597, y que en España se instala en 1677, se va dedicar por completo a la enseñanza y va a desempeñar un papel sobresaliente en nuestro país. Su época de mayor esplendor se sitúa entre la segunda mitad del siglo XVIII y la primera del XIX. Con la expulsión de los jesuitas en 1767 aumenta aun más su potencial escolar. Puede decirse, sin ningún reparo, que ambas órdenes religiosas son el molde donde se forjan los principales usos educativos de nuestro país (Varela, 1983; Escolano, 1993 a) y, también, por tanto, es allí donde acontecen y se inventan los usos históricos antes de la fase liberal-estatal de la enseñanza. Existe, además, en el caso de los escolapios un excelente estudio de documentación empírica manuscrita de los exámenes públicos (Faubell, 1987), que nos permite comprender algunos de los procesos reales que acontecieron en el interior de las escuelas pías entre 1733 y 1845.

Los escolapios organizaron su enseñanza en dos niveles. Una educación elemental (a la que a diferencia de los jesuitas prestaron una gran importancia) en la que se impartían lectura, escritura, aritmética, catecismo, historia sagrada y gramática castellana), es decir, lectura, escritura, cálculo y piedad religiosa, lo que equivale al molde de toda la educación primaria posterior. Y un nivel equi-

valente a la enseñanza media en la que se daban clases de latín, retórica, poesía, geografía, cronología, historia antigua y española y urbanidad y política. Adelantemos la similitud con los currícula españoles del XIX. En nuestra opinión, en cuanto a educación en general e histórica en particular, los escolapios constituyen un puente entre la tradición jesuítica y el modelo liberal-estatal que se impone a mediados del XIX.

La educación escolapia no es más que una readaptación de la tradición jesuítica en cuanto al orden de estudios y organización interna de la enseñanza. Se regían por la Ratio studiorum pro extris, que incluida en las Constituciones de 1698, exponía un método de organización y de enseñanza basado en el ideal de uniformidad y eficacia: «manténgase en todas las escuelas la misma doctrina y el mismo modo de enseñarla (...) en todas las clases aplíquese la misma disciplina, los mismos ejercicios y de la misma manera (...) sean los aquí indicados los libros que, en todas partes, estudien los escolares procurándose los el rector y para que tanto los niños como sus padres aprendan la virtud» (Faubell, 1987, 226). Las principales diferencias con los jesuitas estribaban en un modelo educativo más «popular», menos aristocratizante, que sirve de paradigma del futuro modelo de escuela estatal y que convierte a los escolapios en adelantados de su tiempo. Como es bien sabido, en gran parte, los primeros reglamentos escolares del siglo XIX se inspiraron en los escolapios y su importancia en la escuela moderna está fuera de toda duda (Varela-Alvarez Uría, 1991, 304).

Además de lo anterior, y en consonancia con ello, siempre prestaron más importancia a la lengua vulgar y a la dimensión pragmática del conocimiento y también una mayor dedicación a la doctrina religiosa y a las prácticas piadosas dentro de las mismas clases. Así que la enseñanza de los escolapios, dentro de un ideal de uniformidad metodológica y de cristianización, representó, el mejor exponente de la escuela como espacio de «socialización total» (con vocación de escolarización «masiva») anterior al estado liberal.

¿Qué papel desempeñaba la Historia dentro de este sistema escolar? Naturalmente, ninguno ajeno a las pretensiones piadosas de la orden. En la educación primaria no existía la Historia como tal aunque el sustitutivo era una historia sagrada que utilizaba masivamente el texto de Fleury. En la enseñanza secundaria se impartía historia del mundo antiguo y de España, y a veces también historia local.

*La presencia del estudio de la Historia general y de España (aparte de la Historia sagrada) en la enseñanza media puede constatarse en los Exámenes públicos desde 1751 y puede afirmarse que los datos que aportan los textos académicos autorizan a considerar su estudio como generalizado antes de 1770 (...) De hecho, la necesidad del estudio de la Historia, tanto antigua como moderna y, en concreto de España, es algo que está permanentemente presente en los exámenes públicos. Esta necesidad tiene su origen concreto, sobre todo en textos de la segunda mitad del siglo XVIII. La historia primordialmente necesaria porque ayuda a entender los textos latinos. Esta razón desaparece en el siglo XIX.*

V. Faubell (1987), p. 335.

Esta información tomada de los exámenes públicos, fuente escrita conservada y muy fiel, viene a confirmar lo que ya sugiere la expansión de un tipo de literatura histórica en forma de manual con intención didáctica, aunque no sólo escolar, de la que ya hablamos y sobre la que más adelante volveremos. Repárese ahora cómo acontece cada vez más un lento pero claro proceso hacia la institucionalización escolar de la Historia, que se realiza en paralelo a otro de progresiva independencia con respecto a los estudios clásicos. La acrisolada práctica escolapia de los exámenes públicos nos proporciona un claro eco de los estratos más profundos de la educación histórica. En estos exámenes públicos también se transparenta una concepción y valoración de la Historia. Así, lo que se

empieza justificándose como auxiliar de la literatura clásica pronto llega a valorarse autónomamente por su poder aleccionador y como narración verdadera de los hechos (Faubell, 1987, 337)

Además los escolapios nos ofrecen una imagen del valor educativo concedido a la Historia a través de la definición de una jerarquía de dificultad de las distintas asignaturas de la enseñanza media. En ella la Historia ocupa el primer grado (el más fácil), mientras que al segundo grado de complejidad pertenecían la retórica y la poesía, y el tercero incluía la composición (Faubell, 1987, 181). Este modesto rango de dificultad comporta, a su vez, una cierta clasificación de la importancia atribuida y representa un claro síntoma de la modestia y pobre identidad con la que la Historia se hace un hueco en los orígenes de su ingreso en el curriculum.

*Ella es un testigo fiel que traslada a la posteridad los sucesos de los pasados siglos, el estado general y particular de las cosas, las frecuentes alternativas de los grandes hombres, la variedad de las costumbres, formas de gobierno, inventos de las artes, sus adelantos y propagación; cosas todas que bien fijadas en la memoria de un joven aficionado a las letras abren a sus deseos de saber vastísimo campo de erudición, en que cultivar su ingenio y enriquecer su mente para cualquier ramo de literatura.*

Examen público, 1834, Tomado de V. Faubell (1987), p. 338.

Memoria-erudición-literatura, trilogía asociativa que inexorable e indefectiblemente comparece cuando buscamos la genealogía de la Historia escolar, ya sea en los escolapios, ya en los jesuitas. Allí se encuentra la protohistoria del código disciplinar, que prolongará hacia el siglo XIX muchas de estas señas de identidad como una larga tradición social en la cultura histórica de los españoles. Tradición que asoma y se hace letra impresa en los más influyentes manuales para la enseñanza de la Historia, ilustres artefactos culturales de la cultura española del siglo XVIII, de los que ahora, de nuevo, nos toca ocuparnos.

## **II. 6 Los primitivos manuales escolares de Historia: Duchesne-Isla, Iriarte, Flórez y otros ilustres restos protohistóricos del siglo XVIII**

Cuando páginas atrás contábamos la historia de Buffier, Duchesne e Isla ya adelantábamos que los jesuitas inauguran un arquetipo de manual de Historia que va a gozar de una notabilísima acogida. Por otra parte, en la España del XVIII proliferan una clase de libros, «compendios», «sinopsis», «rudimentos», etc., a medio camino entre la función divulgativa y la escolar. Su expectativa de audiencia (también en el sentido literal del término, porque todavía, aunque cada vez menos, estos textos se oían y leían en voz alta) superaba ya ampliamente los estrechos márgenes del preceptorado y su público potencial se extendía entre la creciente demanda de literatura de vulgarización científica y el naciente público escolar del Antiguo Régimen.

La diferencia entre uno y otro género, entre divulgación y uso escolar, no es fácil de establecer; es el tiempo en su correr imparable y las necesidades prácticas los que imponen un determinado soporte material y formal inconfundibles con los propios de otros artefactos literarios. Pero eso, como veremos al estudiar los manuales del siglo XIX, tardará mucho en cumplirse. Poco a poco, la inequívoca voluntad pedagógico-escolar del libro de texto se rodea de un elenco de tácticas de seducción del lector y de captura de un público, promovidas por autores y editores, que acaban por delimitar unos arquetipos dentro de un género.

Así, ya hemos constatado que la obra de Duchesne-Isla, Compendio de la historia de España, escrita por el primero y traducida por el segundo a mediados del siglo XVIII, poseía intencionalidad pedagógica (suponía un receptor-niño/a) y se concebía como un auxilio de la memoria: utilizaba, siguiendo a Buffier, la estrategia de la versificación y otros artilugios para facilitar la memorización

del contenido. No es posible hacer una cuantificación precisa y exacta del uso escolar de esta obra, pero no nos cabe ninguna duda de su amplia utilización en los establecimientos educativos españoles. En época isabelina figura como libro de texto recomendado oficialmente para la segunda enseñanza (véase cuadro III. 3 del capítulo siguiente), se reedita una y otra vez como obra completa o sólo separadamente el sumario versificado; a veces se integra en una curiosa literatura de divulgación como la promovida por Ayguals Izco (1852), y el resumen versificado, como dijimos, se incorpora, a otros manuales como el de Terradillos (1911) que llegan a durar más de cincuenta años como obras preferidas de la primera enseñanza. Por su parte, los padres escolapios, a pesar de que ellos mismos son autores de este tipo de libros en forma de manuscritos o editados, usaban muy mayoritariamente este texto en sus colegios: «el texto más utilizado por los escolapios españoles en todo este periodo de la segunda mitad del siglo XVIII y primera del XIX fue el Compendio de Historia de España, en verso castellano, del jesuita P. José Francisco Isla» (Faubell, 1987, 473). Obsérvese, en esta cita, que Duchesne ya desaparece como autor y que además añade la expresión «en verso castellano»; y en verso sólo estaba escrito el sumario o resumen general del que eran autor y traductor, respectivamente, Duchesne e Isla. A todo ello hay que añadir que, como demostraremos en el capítulo siguiente, tal obra se encarama también a las cátedras de Literatura e Historia de las Universidades de los años cuarenta inmediatamente anteriores al Plan Pidal de 1845. En suma, unas veces bajo el nombre de su autor francés y otras, más frecuentes, bajo la del traductor español, unas veces en versión completa y otras sólo con el sumario en verso, el famoso compendio de Duchesne-Isla se fue adaptando a usos educativos de muy diversos contexto educativos, a modo de manual-palimpsesto de extraordinaria versatilidad. No obstante, el éxito espectacular de su resumen versificado, y del manual en su conjunto, debió mucho a su plasticidad y adecuación a las prácticas memorísticas de la educación histórica, ya que, por ejemplo, se ajustaba como un guante a los exámenes públicos de los escolapios, pues el sumario servía para preguntar los versos empezando por algunos de ellos al azar.

*Es imposible poder vivir en sociedad con los demás hombres, si se ignoran las máximas de la Moral, que es quien prescribe las Leyes de la Humanidad, rectificando el corazón humano, arreglando sus afectos y moderando sus pasiones desordenadas. Mas para que estas máximas se insinúen poco a poco en el corazón de los niños no hay medio más acomodado que la Historia. En ella encuentran reducidas a la práctica todas las acciones, que caracterizan el verdadero modo de pensar de un hombre sociable y amante de la Patria y de la Humanidad. A este propósito habremos procurado hacer familiar a nuestros seminaristas, las lecciones de la Historia de España, cuyos sucesos leídos extensamente en el cuerpo de la Obra se los graban más en la memoria por medio del Compendio de ella en verso escrito por el P. Isla, que dirán al arbitrio del auditorio.*

Ejercicios literarios, Valencia, 1785. Tomado de Faubell (1987), p. 506.

Éste fue el destino de un manualito de educación de príncipes convertido en paradigma de libro de texto para el aprendizaje par coeur de la Historia de España. Afán memorista que también puede encontrarse en el Plan para la educación de la nobleza (1798), cuyo autor recomienda «mientras no haya otra mejor» las obra de Duchesne-Isla añadiendo que se les «hará dar de memoria los versos que la forman como un epítome del Compendio».

En el mismo plan de estudios se cita a otros historiadores. Entre ellos se recomienda como lectura obligada una obra del agustino padre Flórez, cuyo título completo es Clave historial con que se facilita la entrada al conocimiento de los hechos ocurridos desde el nacimiento de Cristo hasta nuestro días. Este libro tuvo un gran éxito, a pesar de haber recibido muchas críticas en el momento (1743) en que se dio a la imprenta por sus ribetes apologéticos y por la sospecha de ser plagio de Vallemont (1729), acusación que deja caer Mestre (1976, 83) sin demasiado fundamento; se hicieron del mismo al menos 16 ediciones hasta 1854 (García Puchol, 1993, 259), llegando su influencia es-

colar y paraescolar (mucho menos que la de Duchesne-Isla) hasta mediados del siglo XIX. Esta clave historial pretende ser como la «llave» para entrar en el conocimiento de la Historia. La obra empieza con un «Discurso sobre la utilidad y la necesidad de la Historia» que el autor dedica a la «ilustres juventud española», en el que predomina una concepción pragmática y apologética de la Historia ya que «con la Historia se hacen experiencias propias las conductas y escarmientos ajenos» (...) que decía Cicerón que el que no se emplea en las historias, siempre se queda niño, pues no sabe lo que pasó antes que naciese (Flórez, 1817, p. XI y XII), y, prosigue el autor, «para que el Teologo pueda combatir á los gentiles, enemigos de la Religión cristiana, ¿quién duda, que necesita tomar armas de las mismas oficinas de la Historia?» (Flórez, 1817, p. XVII). Y no puede faltar, ya en la presentación el ramalazo providencialista con el que el buen agustino, cuyo amor a Dios era muy superior al que profesaba a la verdad (conocido es que hizo pasto del fuego a unos folios de un códice que ponían en cuestión la venida de Santiago a España), con el que obsequia a la «ilustre juventud española»:

*Aquí veo la paciencia con que Dios sufre á unos pueblos, los bienes con que engrandece á otros, los castigos con que corrige á estos, los medios con que conserva á aquellos: la Providencia con que asiste, gobierna y dilata los fines de su Iglesia: y en fin el modo con que dá, ó quita, las coronas, para que hasta los cetros reconozcan, adoren, y se rindan á su Trono».*

E. Flórez (1817), p. XXIV.

Tal introducción viene seguida de un prólogo de advertencias sobre el manejo de la obra. En esta guía del usuario, el autor insiste, en la segunda edición y frente a las críticas recibidas (no echar en el vacío que Flórez era lo más parecido a lo que podía entenderse entonces por un historiador profesional), que «el título solo ofrece una Clave de la historia, explicando en el Prólogo, que precisamente se ordena á la Cronología de Papas, Emperadores, Reyes, siglos de escritores, y añadiendo, que los tales o cuales sucesos que se expresan, no tenían que mas fin que dar algun alivio á la memoria para poder sostener tanto peso de tiempos» (Flórez, 1817, p. XXXIV). Y, en efecto, de eso se trata en el libro, pues su contenido es una especie de clasificación cronológica de hechos y personajes desde el siglo I de nuestra era hasta el XVIII, que, en su clave primera referida a las «partes del tiempo», se abre con la siguiente reflexión:

*Chronología es voz griega que se deriva de Chronos, que significa tiempo, y logos, que significa palabra, ò tratado: y asi es la que distingue los sucesos por sus tiempos.*

*El tiempo se divide por Evos, que es espacio de mil años: el Evo por siglos, que es el espacio de cien años: el Año Civil, Seglar, ò Político, si es comun, se divide en 365 dias...*

Henrique Flórez (1783): Clave historia con que se abre la puerta a la historia eclesiástica, y política. Edición XI, Imprenta D. Antonio de Sancha, Madrid, 1783, p. 1.

El cuerpo fundamental del libro se divide en dos grandes apartados temáticos. En el primero, más breve, se da cuenta de las veinte «claves» o «llaves» para acceder al estudio de la Historia (las diez primeras versan sobre los cómputos de tiempo a lo largo de la Historia; las cinco siguientes sobre diversos aspectos de la historia romana; y las tres últimas se dedican a la crítica histórica). Este amasijo de claves para entender y entrar en la historia se completa con la parte más extensa del texto que es una descripción tediosa (al menos para el lector de hoy) hecha siglo a siglo, con un rígido esquema del relato: emperadores, pontífices, reyes, concilios, herejes, santos, escritores y sucesos memorables. Al final, aparece la parte de mayor utilidad didáctica que consiste en unos apéndices con tablas de dinastías de Papas, de Emperadores de Roma, de Alemania, Reyes de Europa y un Índice de nom-

bres de santos, escritores, herejes y cosas notables. Las tablas van alfabetizadas y con una especie de guía onomástica con indicación de la página en que se citan.

De lo que queda dicho podrá colegirse que esta obra hoy la catalogaríamos dentro del género de diccionario cronológico y onomástico, una especie de Atlas histórico sin casi mapas (sólo hay uno al final sobre batallas romanas en la edición del 1817 y ninguno en la de 1783) y con casi ninguna ilustración, si exceptuamos, en la edición del siglo XVIII, la letras capitales que abren cada capítulo y los grabados de ornamentos vegetales que ocasionalmente separan siglos o capítulos. Se utiliza, eso sí, cierta variedad tipográfica y el texto tiene un formato en octavo mayor, algo más grande, pues, que el típico manual escolar de esta época. El que un libro tan poco original y tan trabajosamente legible pudiera utilizarse en la enseñanza nos habla de la casi obsesiva preocupación por la cronología que existía en la época y de la aplastante superioridad de un modelo pedagógico memorístico.

Si los padres Isla y Flórez propusieron un modelo de manual de divulgación y de libro de texto (más esto último en el primero que en el segundo), un ilustrado, Tomás Iriarte<sup>7</sup> de, muy diferente trayectoria personal, intelectual y artística, se va a convertir en el tercero en discordia de este tríptico de manualistas; su manual hizo fama y fue el más persistentemente recomendado para la enseñanza primaria durante la era isabelina (véase Cuadro III. 1 del capítulo siguiente). Uno, pues, de los libros de Historia más leídos y más difundidos en la educación histórica de los españoles durante y antes de la fase constituyente del código disciplinar. Se trata de *Las lecturas instructivas sobre la Historia y la Geografía* (1794). Se contabilizan, al menos catorce ediciones (la última en 1878). Por lo que sabemos ésta fue obra póstuma de su autor y las reediciones son más frecuentes entre los años treinta y cincuenta del XIX, periodo de su máxima diseminación escolar.

En la edición de 1853 aparece una «segunda mano» la de Gómez Ranera, célebre productor de libros de texto en el siglo XIX, que utiliza claramente el original a su antojo, como si fuera un palimpsesto. Entre otras lindezas, el mencionado arreglista interpola el sumario en verso (el ya famoso por las veces a que nos hemos visto obligados a referirnos a él) de la historia de España, cuya autoría ya se atribuye directamente a Isla y otro sumario semejante para la historia eclesiástica que, como hemos podido comprobar, no procede tampoco de la ilustrada pluma de Iriarte, sino de la más piadosa, clerical y ortodoxa de Isla (1788). Por lo que hace a la labor de Iriarte, se puede observar que el libro empieza con unas nociones de moral que el autor dejó incompletas, prosigue con una historia sagrada, continúa con una historia universal antigua y, la parte más importante se dedica a las «lecciones de historia de España», porque «todos estamos obligados a saber la historia de nuestra patria» (Iriarte, 1853, 134). Quizás una de las novedades, con respecto a Duchesne-Isla y Flórez sea que «lo seguido en el discurso sirva de auxilio a la memoria, y se sujeten las fechas a la narración y no la narración a las fechas» (Iriarte, 1853, 136), lo que hace el texto mucho más legible y entretenido, de una prosa narrativa muy aceptable y no sujeto a la obsesión de «colgar» hechos de las fechas como pasa en la Clave historial de Flórez y otros ilustres y tediosos manualistas del siglo XVIII. En cuanto al contenido, sobresale la mucha mayor importancia concedida a la historia de España, siendo el resto acompañamiento a la misma. El enfoque histórico sin ser demasiado crítico (el mismo Iriarte se disculpa ante su público de no serlo más) renuncia a todo tipo de fantasías sobre los primeros pobladores y adopta un tono más bien descriptivo y menos valorativo que el texto Duchesne-Isla. Divide la historia de España en siete etapas (cartagineses, romanos, godos, sarracenos, reyes cristianos hasta los Reyes Católicos inclusive, Austrias y Borbones); esta división monárquico-política es la canónica que se impone en las obras del XVIII. Cada una de estas siete épocas se subdivide en «lecciones», sin que estas tengan una clara unidad de tiempo: su extensión oscila entre tres y siete páginas por lección. El hilo conductor siempre son las dinastías y los hechos políticos.

Excepto la ayuda de tablas cronológicas de dinastías de reyes, no hay otros artificios pedagógicos; la desnuda narración es lo que predomina, aunque en este caso sea un relato al que se ha procu-

rado aliviar de la fatiga ocasionada por el empleo de copiosas fechas. Su formato, en octavo menor en las ediciones primeras y en octavo mayor en la de 1853, obedece al arquetipo de los primeros libros escolares, y la falta de elementos tipográficos destacables (que son más ricos en las primeras ediciones) o de ilustraciones (una auténtica iconoclastia que se transmitirá a los primeros manuales del código disciplinar) hace suponer que estas «lecciones» eran en realidad un texto de lectura, que se utilizaba indistintamente como amena obra de divulgación y como texto en las aulas de niños y adolescentes. Curiosamente uno de los ejemplares del que hemos podido disponer (ya muy alejado del tiempo de su propio autor) sugiere, por las marcas puestas al margen por la pluma de su usuario, un tipo de lectura diaria. Es además detectable cómo este libro y su autor se convirtieron en un bien «público» desamortizable en la medida que la obra fue editada, corregida y saqueada a gusto de los editores y sus autores-arreglistas.

En fin, estos tres manuales y especialmente dos de ellos (Duchesne-Isla e Iriarte), muy leídos en el siglo XVIII y primera mitad del XIX, hacen las veces de puente con los libros de texto del sistema educativo decimonónico, porque en su interior se gestan e insinúan unos determinados usos de la educación histórica antes de su definitiva incorporación al código disciplinar. Denotan y significan, pues, una dimensión esencial de la protohistoria de la disciplina escolar, que corre paralela, pero de ningún modo es un resultado, de una primera y embrionaria manifestación de la Historia como actividad científica.

La apelación historiográfica nacionalista es ya una constante en el género manualístico del siglo XVIII, que el padre Feijoo, en su interesante carta sobre Amor de la Patria, atribuía a una «queja recíproca» entre historiadores franceses e hispanos (Feijoo, 1924, 144) y que había hecho a Isla enmendar la plana a Duchesne, o que había conducido en 1807, al anónimo autor que refunde el Compendio de Historia universal del historiador francés Anquetil a una cirugía a la española de la obra francesa, en la que destaca la formulación de todo un retrato del un presunto carácter de la nación española. Esta disposición a poner a la historia en el altar de la patria es rasgo protohistórico que se hace perdurable, con tonos todavía más patentes e intensos, cuando quede fundado y consolidado el código disciplinar de la Historia. Dejemos apuntado la singular importancia que tuvieron en la edad moderna dos fenómenos cada vez más asociados: la utilización de las lenguas nacionales en los textos escritos y la nacionalización del pasado al convertir al Estado y a los habitantes de sus límites territoriales en objeto cada vez más buscado de la Historia como ciencia y como materia de enseñanza. El uso educativo de la Historia, desde el preceptorado de hasta la escuela decimonónica, se desarrolla y coexiste al lado de la sociogénesis de las naciones-Estado.

Entre las obras que circularon desde el siglo XVIII y hasta, por lo menos, mediados del siglo XIX, se encuentran un tipo de compendios de todas las ciencias, una suerte de síntesis enciclopédicas llamadas a gozar de un cierto uso y predicamento escolares. En alguna de ellas podemos atisbar la quintaesencia de la memoria histórica oficial y algunos de los arbitrarios que luego se extienden como tópicos que giran en la órbita de las ideas del código disciplinar de la Historia. A modo de ejemplo, tomemos un fragmento de Definiciones y elementos de todas las ciencias., texto traducido del francés y editado en castellano al menos en cinco ocasiones entre 1775 y 1857, que, dirigido a «los jóvenes ya instruidos en los primeros rudimentos», exhibe en forma dialogada un repertorio de conocimientos básicos sobre todos los saberes humanos. Esto dice de la Historia:

—¿*Qué es la Historia?*

*Una Facultad que nos instruye de los hechos y sucesos pasados.*

—¿*Cómo se divide?*

*En Historia Eclesiástica y Profana.*

—¿Cuál es la Historia Eclesiástica?

*La que ha sucedido en las cosas de la Religión.*

—¿Y la Profana?

*La que trata de los negocios del mundo, como de los Gobiernos, los Soberanos, las costumbres y los usos de las Naciones.*

—¿Cómo se puede entender bien la Historia General?

*Poniendo por base de ella la Historia de los Judíos, y la de las cuatro grandes Monarquías.*

—¿Qué se entiende por Monarquía Universal?

*La dominación que un hombre ó un Pueblo solo tuviera sobre toda la tierra.*

—¿Quantas Monarquías Universales hubo?

*Quatro; que fueron la de los Asirios, fundada por su Rey Nembrod; la de los Persas, establecida por su Rey Ciro; la de los Griegos, por Alexandro el Grande, Rey de Macedonia; y la de los Romanos, fundada por ellos mismos.*

—¿Estas Monarquías subsiten aun?

*No; todas han sido destruidas unas por otras, sin que subsista mas que una sombra de la última.*

Definiciones y Elementos de todas las ciencias, obra útil para educacion de la juventud, traducida del francés por Miguel Copin, 4ª edic., (sin fecha), Oficina de Juan Francisco Piferrer Impresor, Barcelona, pp. 130 y 131.

Esta pequeña enciclopedia, en octavo menor, recoge el estereotipo triunfante de la diacronía y de la organización del pasado en torno a la historia de la Iglesia y de los imperios, conforme al viejo arquetipo de las cuatro monarquías del profeta Daniel. Sobre esta larguísima memoria histórica se superpondrán y finalmente triunfarán, en el siglo XIX, las convenciones de las cuatro edades (antigua, medieval, moderna y contemporánea). Como diremos más adelante, durante mucho tiempo el discurso histórico se articuló sobre la dicotomía primaria (historia eclesiástica/ historia profana), a la que se fue sumando la división entre «antigua» y «moderna», entendida esta última como todo lo ocurrido después del Imperio romano. Inventada en el Renacimiento, la «edad media», e imaginada una «edad contemporánea» después de la revoluciones burguesas, ambas divisorias occidentalizantes del tiempo tardaron en afianzarse en los libros de texto. Como veremos en España, en los primeros programas oficiales de 1846 ya figuraba la partición en tres edades y en la Restauración se abrirá camino la inclusión de la «contemporánea». El triunfo de la convención tripartita y luego de la cuatripartita significa la imposición de un nuevo canon historiográfico basado en la idea de progreso y el evolucionismo, que a menudo no hace más que secularizar y aburguesar la vetusta y teleológica concepción cristiana de la historia universal.

Todavía en las definiciones y elementos de todas las ciencias... la Historia es definida como una «facultad que instruye de los hechos y sucesos del pasado», y la cúspide del saber todavía es ocupada por la Teología, Filosofía, la Jurisprudencia y la Medicina, el viejo equipaje científico de la universidad del Antiguo Régimen. De una cierta manera ya se ofrece una cierta delimitación de lo «histórico». En otras muchas obras del siglo XVIII esta delimitación se acompaña de una explicación sobre el valor educativo del conocimiento histórico. A propósito, conviene y merece la pena reseñar una obra de traductor anónimo titulada Rudimentos históricos ó método fácil y breve para instruirse la

juventud en las noticias históricas (1789). Aunque no figura, quién sea su autor hemos descubierto que se trata de una traducción castellana de los Rudimenta, escritos por el jesuita alemán Dufrène<sup>8</sup>. Ésta sí posee desde el principio un lector potencial que se supone en situación de aprender a través de un método. Muy diferente a un manual de introducción a la Historia, como podría ser La Clave historial del P. Flórez o, con mucha más calidad, El Norte crítico (1733) del P. Segura, estos rudimentos se parecen mucho más al tipo didáctico ya explorado por Buffier y sus émulos en España (Duchesne-Isla), como puede apreciarse en este fragmento.

—¿Por qué principalmente en estos tiempos es muy necesario el estudio de la Historia?

—Qualquiera que ha de vivir en este tan delicado y erudito siglo, y tratar con hombres honrados y de suposición, apénas podrá evitar ser censurado de ignorante y estúpido, sino tuviera á lo ménos alguna mediana y leve noticia de la Historia.

—¿Con qué medios se puede adquirir el conocimiento de la Historia?

Con puntual atencion á oir los Maestros, con ponderada, meditada y no vaga y confusa leccion, y con repetida recordacion y madura consideracion de quanto se oyere y leyere.

—¿A qué debe aplicarse particularmente el que quiere aprender la Historia?

—Ha de observar con atención la serie y órden de toda la Historia; las principales revoluciones de las casas, de los Reynos y periodos de los tiempos, con la Cronología. Tambien ha de valerse del socorro de la Geografía; pues ésta y la Cronología son como los ojos de la Historia. Finalmente han de aprender los mozos, á sacar de los hechos mas memorables varias advertencias y enseñanzas para seguro norte de sus costumbres, y para escarmentar en cabeza ajena.

Rudimentos (1789) históricos ó método fácil y breve para instruirse la juventud en las noticias históricas. Escrito en Latín y traducido al castellano, 1789, Imprenta de Benito Cano, pp. VIII, IX y X).

El libro, en formato de octavo menor y sin grandes alardes tipográficos, se adorna, no obstante, con una bella imagen en la contraportada, en la que un sabio varón, un venerable anciano, rodeado de libros y de una esfera del mundo está en ademán de explicar algo a un niño desnudo que mira a su interlocutor mientras escribe en un papel. En la parte superior, sobre un podium, una mujer (¿quizás Clío?) señala con su pluma de escribir en un medallón de forma oval en la que Dios parece estar gobernando el mundo; detrás, a su misma altura, un hombre (¿quizás Cronos?); por encima de ambos un lema: «describe la Historia lo que el tiempo oculta».

Magnífico alegato, en el simbolismo de las imágenes y en el fragmento citado (!qué duda cabe!) del estatuto que se atribuye a la Historia en una obra cuya primera edición original en latín data de 1727. El trato con gente de la misma posición (la Historia como distinción social), la «repetida recordación», (la enseñanza de la Historia como registro memorístico) y el «escarmentar en cabeza ajena» (la Historia como maestra de la vida). Esto Rudimentos históricos, expresan y adelantan el discurso tradicional sobre el valor de la Historia como materia de enseñanza. Además, su forma de presentación, con preguntas y respuestas, a modo de catecismo, recuerda otros precedentes y suponen todo un programa de lo que hemos llamado los estratos más profundos, la arqueología del código disciplinar.

Con estos textos hemos tratado de ofrecer una visión impresionista de cómo se constituye un discurso sobre la Historia y cómo se crea una tradición social sobre su enseñanza. La enseñanza de la Historia hemos venido a decir hasta ahora, no puede entenderse al margen de la creación de la escuela como espacio social para la educación de niños y adolescentes. Este territorio se acota,

en nuestro país, sobre los modelos que representan los jesuitas y los escolapios. Sin la tradición jesuítica es imposible entender la arquitectura de los estratos más profundos de la Historia como materia escolar. A pesar del endeble, balbuciente estatuto científico y curricular, la Historia en el siglo XVIII empieza a tomar posiciones dentro de un incipiente sistema escolar y en el contexto de una progresiva demanda social. Es entonces cuando quedan fijados un conjunto de estereotipos de larga duración: progresiva independencia (pero nunca emancipación completa) de la Historia frente a los estudios clásicos, valoración pragmática de la Historia como educadora de las buenas costumbres y como signo de distinción social, introducción privilegiada de las historias nacionales como objeto de conocimiento escolar, preocupación obsesiva por la cronología, afianzamiento de un convencionalismo temporal de las edades en el continuum de los hechos, divulgación de estereotipos providencialistas-monárquico nacionalistas, utilización de recursos pedagógicos dirigidos a la retención memorística de fechas y hechos, producción de libros de divulgación y libros de texto con particularidades formales y conceptuales, invención del sujeto enseñante y del sujeto-objeto de la enseñanza y de su interacción, etcétera. En todo ello tiene mucho que ver la corriente de intercambio cultural que desde Francia llega a España de la mano de la nueva dinastía y de los hijos de Ignacio de Loyola. Lo dicho sobre manuales y textos escolares de Historia viene a corroborar la poderosa influencia francesa en la vida cultural española del setecientos, que ha disfrutado también, como veremos en ulteriores capítulos, de una larga vida.

En fin, a lo largo de los siglos del mundo moderno asistimos a la forja de una serie de rasgos comunes que dan una fisonomía peculiar a la incipiente educación histórica del Antiguo Régimen, y que se erigen, ya durante el siglo XIX, en un patrimonio adquirido por la burguesía a la hora de crear en España su modelo nacional de educación. Es justamente con el triunfo de la revolución burguesa cuando estos estratos profundos de la tradición social presionan sobre la superficie para consolidar los discursos y prácticas educativas que van a constituir, institucionalizar y consagrar, en pleno siglo XIX, el código disciplinar de la Historia como una tradición social de larga duración. De la sociogénesis y características del código disciplinar de la Historia dentro del modo de educación tradicional-elitista del capitalismo, de cómo se transforma, difunde y solidifica una tradición social es de lo que se tratará en el capítulo siguiente.

## Notas CAPÍTULO II

1. Una enorme masa documental recogida en los Monumenta historica Societatis Iesu y los Monumenta paedagogica Societatis Iesu facilita un estudio serio sobre esta importante Orden religiosa. Desgraciadamente no abundan los trabajos sobre la enseñanza de la Historia y sólo hay dos artículos especialmente útiles (Dainville, 1954; Leturia, 1941) y otro que toca indirectamente el tema (Guicciardi, 1984). Por lo general, en las obras que hemos consultado predomina una visión gremialista y panegírica hecha desde el interior de la propia Orden. Afortunadamente dentro del mismo gremio aparecen posiciones más moderadas en un aceptable tono de divulgación como son las citadas de Batllori (1993) o Martínez Escalera (1993). En una dirección totalmente contraria han insistido Varela (1983) y Foucault (1984), aunque debemos insistir en que la valoración de una realidad social del pasado no es un asunto estrictamente ideológico, como sugiere el P. Bertrán Quera (1986) al acusar a Foucault de estar nublado por su ideología, sino de método de aproximación al pasado.

Por lo demás, la obra de Sommervogel (1891-1960) es de una gran utilidad, porque proporciona una exhaustiva información sobre la producción bibliográfica de los jesuitas y, en menor grado, también es interesante el Dictionnaire d'Histoire et de Géographie ecclesiastiques (1912-1988).

Aunque nosotros citamos a partir de la versión castellana de la Ratio editada en 1986, que abarca los «estudios inferiores», esto es, lo que podríamos llamar la enseñanza medias, existe una versión completa posterior en E. Gil (ed.): El sistema educativo de la Compañía de Jesús: la «Ratio studiorum». Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, 1992.

2. Durante el siglo XVII, a la vez que florece la erudición histórica y la crítica de fuentes, proliferan textos que podríamos encuadrar dentro del género de los manuales de divulgación científica. Claro que, sin incurrir en excesivo relativismo, lo que se entiende por «científico» es una construcción mental de cada época y hoy esbozaríamos una sonrisa al leer alguno de ellos. Estos tempranos manuales poseen algunas características comunes, porque su función es siempre ensalzar el tiempo presente, la religión, la monarquía, e interpretar el pasado de acuerdo con categorías religiosas de vicio/virtud (Le Goff et al. —dir.— 1978, 160-165). A todo se añade una piadosa obsesión por el tiempo y su medida. Estos textos van esculpiendo, sobre la dura materia cronológica, una serie de convencionalismos intelectuales de orden temporal y de otro tipo que constituyen una tradición intelectual entre los primeros cultivadores de la historia como disciplina. Algunos de los cuales figuran ya en el primer manual hecho por los jesuitas, el ya citado *Historium ab origine mundi...* (1598) de Torsellini, que estuvo en todos los colegios de la Orden y que fue traducido del latín a numerosos idiomas.

La transición entre cronólogos y manualistas de divulgación y el libro de texto (el libro con pretensiones de ser usado en contextos de aprendizaje) aparece ya con toda claridad a principios de siglo XVIII en la obra de los jesuitas Buffier (1735 y 1771) y en los *Rudimenta historica* (1727-1730) de Dufrène (1789). Esto no sólo ocurrió en la tradición jesuítica; desde el siglo XVIII se conoce una expansión del género dentro de un lento proceso de «laicización y nacionalización de los instrumentos de enseñanza» (Guicciardi, 1984, 163).

No debe olvidarse tampoco que los esquemas cronológicos de historia universal muy pronto se convierten en tablas cronológicas de la historia nacional, como ocurre en España con las que hizo en su tiempo de profesor de los Estudios Reales del Colegio Imperial el P. Clement, que fueron impresas en Zaragoza 1676 y 1677 (Góngora, 1959, 241). Eso por no citar la notabilísima influencia que ejerció en toda la literatura posterior de divulgación la obra del P. Mariana (*Historia General de España*, 1601), cuyo contenido fue ampliamente explotado por los autores de manuales desde el siglo XVIII y cuya influencia todavía estuvo muy viva en el XIX.

3. Claude Buffier nació en Varsovia, de padres franceses, el año 1661 y murió en París en 1737. Desde 1679 hasta su muerte estuvo unido a la Compañía de Jesús, de la que como miembro desempeñó una especial dedicación a la investigación y a la docencia. Fue profesor de gramática, humanidades y teología en el Colegio Luis el Grande de París. Realizó una extensa obra en diversos campos. Su obra más famosa fue el *Traité des premières vérités*, que le dio cierto renombre entre los filósofos de su tiempo (*Dictionnaire d'Histoire*, 1938, X, 1084). Una exhaustiva relación de su obra de polígrafo puede verse en Sommervogel (1891, II, 340-359).

Escribió varias obras de temática histórica y geográfica. Entre ellas destacan las de intención pedagógica (Buffier, 1735 y 1771), verdaderos arquetipos de libros de texto. Acerca de éstos y de su autor, véase más información en Cuesta (1997 a, 111)

4. Jean-Baptiste Philipoteau Duchesne nació en Sy (Ardenas) en 1682. Entró en el noviciado en 1700. Su verdadero apellido era Philipoteau pero al entrar en la Compañía adoptó el de du Chesne, localidad cercana a su lugar de nacimiento. Fue profesor de humanidades y filosofía en distintos colegios franceses de su Orden; también desempeñó en algunos de ellos el cargo de rector. Es uno de los jesuitas cortesanos de la época de Felipe V, que en su condición de confesores y maestros tanta influencia ejercieron en la vida política española hasta la expulsión de 1767. Llegó a ser preceptor de los infantes durante dos años. A su vuelta a Francia desempeña nuevos rectorados

y el cargo de provincial de Champagne (1744-1747); una vez en Francia publica en 1741 el *Abrégé de l' Histoire d'Espagne*. El texto está basado en las clases que el autor impartió a los infantes y fue objeto de dos traducciones. La primera data de 1749 (Duchesne, 1749) y estuvo a cargo del jesuita Antonio Espinosa (rector del Seminario de Nobles de Madrid, que ya entonces se permitió añadir de su cosecha unos contenidos geográficos de los que carecía el original). La consulta de esta primera versión, y su cotejo con la segunda traducción hecha por el padre Isla y con algunas de las sucesivas y abundantes reediciones posteriores (Duchesne, 1761, 1762, y 1859; Isla, 1827), nos autoriza a afirmar que hay una gran diferencia entre cómo entendían el arte de la traducción estos dos jesuitas hispanos. La versión más ponderada y seria de Espinosa pasó sin pena ni gloria y la más personal colorista de Isla es la que triunfó rotundamente.

5. José Francisco de Isla y Rojo nació Vidanes (León) en 1703, ingresó en la Compañía en 1719, estudió Filosofía en Santiago y Teología en Salamanca. Fue profesor en varios colegios de la Orden, para pasar más tarde a la tarea de predicador y otros menesteres del ministerio sacerdotal, además de la publicación de sus muchas obras. Aquí no nos interesa destacar la vertiente literaria de su autor, uno de los más celebrados y populares de su época, ya que con el *Año cristiano* (1757-67) o *Fray Gerundio de Campazas* (1758) obtiene un extraordinario éxito, pese a que su sátira del predicador tuvo más de un problema con la censura inquisitorial de la época. La expulsión de los jesuitas de España en 1767 le obligó a trasladarse a Bolonia, muriendo fuera de España en 1781. (Monlau, 1918). Por lo que hace al caso de lo que nos interesa, estando en Valladolid tradujo la obra de Duchesne en 1750 (Álvarez Barrientos, 1991, XLIII), con el título de *Compendio de la historia de España*, de la que algunos autores consideran que existe una primera edición de 1750 en Lyon (Pérez Goyena, 1926, 143), y otros, con mejor criterio, suponen que no se dio a la luz hasta 1754 en Amberes (Aguilar Piñal, 1986, IV, 589). Por nuestra parte, una vez leído y releído la edición más temprana que hemos podido encontrar —la de 1761—, existen indicios por lo que dice el propio Isla en el prolijo prefacio, que la obra ya estaba lista en 1750 (después de varios años de trabajo), aunque, por diversas razones y quizás entre ellas el que apareciera, de improviso, (y con evidente contrariedad para Isla) la traducción del padre Espinosa, retrasaron su impresión y distribución. Para más información véase Cuesta (1997 a, 113)

6. El agustino P. Enrique Flórez vivió entre 1702 y 1773. En 1719 ingresó en la orden agustina. Estudió teología en Salamanca y en otras universidades, doctorándose en Alcalá. Al principio se dedicó a la predicación, más tarde desempeñó la cátedra de Teología y fue rector de colegio de los agustinos. Teólogo e historiador, su obra en el primer terreno, muy ceñida a la escolástica, no fue especialmente destacada. Sí, en cambio, lo fue su especial dedicación a la historia, que dio como resultado más ambicioso la gigantesca *España sagrada* iniciada en 1747 por él mismo (en vida se llegaron a imprimir 27 volúmenes) y después de su muerte continuada por otros autores. Esta historia general de la Iglesia española es obra de gran envergadura, por su erudición y el manejo de fuentes de la historia eclesíástica.

La *Clave historial* tiene mucho de proyecto fallido pues no es un trabajo de método histórico de fuste. El mismo Mestre (1976) afirma que no admite comparación con la que califica como excelente obra del P. Segura, *Norte crítico con las reglas más ciertas para la discreción en la Historia y un tratado preliminar para la instrucción de históricos principiantes* (1733), opinión que suscribimos sin reparos. Desde luego, pese a las muchas ediciones de la *Clave historial* hasta más allá de mediados del XIX, no parecen destacables tampoco sus valores pedagógicos.

7. Tomás de Iriarte, canario afincado en Madrid vivió entre los años 1750 y 1791, fue hombre de letras muy al estilo de la Ilustración laica y un tanto volteriana. Comparado con los otros insignes compendiadores de historias de España su figura y personalidad resalta como muy diferente. Cultivó todos los géneros con notable éxito, frecuentó las tertulias literarias de su tiempo y fue director del periódico el *Mercurio histórico político*. Ocupó el cargo de traductor en la Secretaría de Estado y fue archivero del Consejo de Guerra.

Entre sus muchas obras destacan, por la fama alcanzada, las *Fábulas literarias*, que se utilizará con profusión en la enseñanza como libro de lecturas en la escuela de la edad contemporánea. Su interés pedagógico está presente, como en todo buen ilustrado, en una destacada parte de sus obras. Por lo que se refiere a lo que más nos interesa, cabe subrayar la publicación póstuma, en 1794, de sus *Lecciones instructivas sobre la Historia y la Geografía*, que tuvieron un éxito espectacular en el siglo XIX, llegándose a publicar 27 ediciones en el lapso comprendido entre 1794 y 1878 (Capel-Solé-Urteaga, 1988, 47). Fue además una de las obras que cubrió el vacío existente cuando, en pleno siglo XIX, la historia se institucionaliza dentro del sistema escolar, llegando a ser decretada por el Gobierno como libro de texto en varias ocasiones (véase Cuadro III. 1 del capítulo siguiente). Con el texto de Duchesne-Isla, quizás haya sido éste el más utilizado en las escuelas durante la primera fase de implantación del sistema liberal. También escribió un *Compendio de historia de España*, del que se hicieron varias ediciones en Londres (entre 1822 y 1829), y que por lo visto se presentaba como un texto de lectura para aprender español (Iriarte, 1822).

8. Efectivamente, este texto, que descubrimos su autoría con cierto esfuerzo, pertenece, en su versión original, a un jesuita alemán, el P. Maximilien Dufrène (1688-1750) que fue durante veinticinco años confesor de la Corte

del príncipe Fürstenberg y dirigió también una casa de ejercicios. En 1727 publicó los *Rudimenta historica, sive brevis facilisque Methodus Juventutem orthodoxam notitia historica imbuendi pro Gymnasis Societatis Iesu in Germaniae Superioris Provincia Auctore Societatis ejusdem Sacerdote* (Sommervogel, 1892, III, 263-266; Leturia, 1941, 195). Este texto fue objeto de gran número de ediciones y de traducciones. Parece que en 1755 fue vertido por primera vez del francés al castellano en Amberes por un desconocido jesuita español (Sommervogel, 1892, III, 233-236; Pérez Goyena, 1916, 141), quien a pesar de dejar impreso en la portada «escritos en latín y traducidos al castellano», debió usar el francés como punto de partida. Además de la edición de 1789 manejada por nosotros, se documenta otra de 1787 y algunos localizan (no parece demasiado probable) otra edición en 1878 (García Puchol, 1993, 322).



## CAPÍTULO III

### “Todo era preciso crearlo”. La fase constituyente del código disciplinar de la Historia

#### III. 1 El código disciplinar como tradición inventada y heredada dentro del modo de educación tradicional-elitista

En el capítulo I de este trabajo nos deteníamos en señalar las peculiaridades, el carácter *sui generis* de las disciplinas escolares. Entonces decíamos que en el trayecto que se recorre desde el conocimiento científico hasta el escolar acontece una suerte de «alquimia» que transmuta el saber originario al ponerlo en contacto con un espacio social donde se mezcla con usos, ideas y rutinas profundamente adheridas a la piel de la escuela como institución. En este sentido, se puede afirmar, que las disciplinas escolares forman parte de un tipo especial de conocimiento que sólo es posible comprender y hacer inteligible dentro de claves explicativas existentes en su contexto institucional.

A fin de dar cuenta de esta compleja y sutil alquimia que convierte a la Historia en materia de enseñanza, definíamos el código disciplinar como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y 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. Podría decirse que el código disciplinar constituye una especie de «tradición social» (Goodson, 1991, 16), que, como toda tradición, comporta una «invención» y una reelaboración del pasado. Una invención en la medida que el código disciplinar se funda y se formula en unas determinadas circunstancias históricas; una reelaboración, también, porque, al ser inventado, no se olvidan los fragmentos discursivos y prácticos anteriores.

El código disciplinar no es una realidad estática, aunque sí duradera. Como toda tradición social que actúa sobre los estratos conscientes e inconscientes de la vida social, propende a la conservación, pero asimismo, como toda realidad social, es una creación histórica y en sí misma contiene también la posibilidad de cambio.

Además, como puede suponerse, una tradición social no se inventa de un día para otro, y sólo en sentido figurado podemos decir que la Historia como disciplina escolar queda inventada en el transcurso de la erección del Estado liberal-burgués. Antes, como hemos visto en el capítulo precedente, sobre todo desde mediados de siglo XVIII, puede entreeverse un depósito de ideas, discursos y prácticas que, a modo de protohistoria, anticipan el significado de la enseñanza de la Historia en la época de la construcción del Estado y la sociedad dominados por la burguesía. De ahí que la explicación de la génesis del código disciplinar sólo pueda hacerse históricamente y que, a tal propósito, la imagen que conviene sea la de un proceso de construcción y no la de un acto de creación. Manejar la idea de proceso no significa, sin embargo, entender el tal como un continuo con una cadencia siempre homogénea, inexorablemente igual. Por el contrario, la construcción de cualquier tradición social (y la del código disciplinar de la Historia también) se realiza con momentos de cambio y aceleración.

La creación de un sistema educativo de carácter nacional-estatal es, en el contexto de la revolución burguesa, una de esas rupturas que contribuyen poderosamente a «inventar» y fijar el código

disciplinar de la Historia. La nítida incorporación de la Historia al mosaico curricular del Estado burgués se produce, usando una vez más el símil geológico, mediante la emergencia, solidificación y cristalización de estratos profundos, largamente sedimentados en fases históricas anteriores, a las que dimos en llamar, en el capítulo anterior, protohistoria de la Historia como materia escolar. Hasta cierto punto, pues, esta operación de invención de unos usos de educación histórica tiene mucho de revisión, adaptación y apropiación clasista, de «aburguesamiento», de retazos de una tradición preexistente. Lo mismo ocurre, para hacer una comparación muy pertinente en esta época fundacional, con los discursos y poderes que revisan y reutilizan los tiempos pasados para inventar las naciones<sup>1</sup>. Ambas invenciones sociales (la de la Historia escolar y la de nación española) constituyen parte del programa sociopolítico impulsado desde el Estado liberal y desarrollado por las nuevas instituciones escolares erigidas en la época isabelina, porque, en cierto modo, el código disciplinar consiste en una tradición social inventada e inseparable de la condición simbólica nacionalista y nacionalizante del nuevo Estado liberal, una de cuyas vigas maestras es el sistema educativo.

En los años treinta del siglo XIX se inicia en España un proceso irreversible de cambio político y social, que conduce a la implantación de las condiciones jurídico-políticas necesarias para la implantación del capitalismo y el dominio social de la burguesía. Es lo que denominamos revolución burguesa, término que seguiremos empleando con el permiso algunos historiadores que se niegan a ver en el pasado los cambios que sus protagonistas ya percibían perfectamente, y que tiene lugar, con acciones y reacciones muy características, durante las regencias y el reinado de Isabel II, culminando su ciclo histórico en el sexenio democrático. Entonces se ponen las bases de un sistema educativo llamado a tener una larga duración.

En efecto, antes de esta época las reformas educativas liberales son, en la mayoría de los casos, abortadas o sólo resultan efímeramente aplicadas. Este es el caso del Informe Quintana de 1813 que permanece como el testimonio educativo del liberalismo. Finalmente, el modelo educativo del liberalismo empieza a ponerse en marcha, jurídicamente hablando, desde 1836, y entre el Plan Pidal de 1845 y la Ley Moyano de 1857 quedan dibujados los planos del edificio educativo decimonónico, que pervive, al menos como ordenamiento legal básico, hasta La Ley General de Educación de 1970.

Así pues, cuando los legisladores del Estado burgués elaboran las nuevas leyes del sistema educativo, están cumpliendo una de las «tareas» históricas que corresponde a toda Revolución burguesa: la creación de un sistema escolar nacional-estatal. Esta es una de las grandes obras de las nuevas clases dominantes, porque el sistema escolar centralizado, la libertad de contratación y de mercado, las desamortizaciones, la Hacienda Pública, el ferrocarril, las instituciones financieras, la función pública, la Guardia Civil, etc., constituyen otros tantos resortes de la nueva hegemonía burguesa en el orto de la nueva sociedad capitalista.

La reforma burguesa de la educación, como una buena parte de las reformas más duraderas del funcionamiento del Estado, se pergeñaron bajo el dominio de la facción moderada del liberalismo. Como si de una extraña ley física se tratara, en la época isabelina, cada período radical-progresista, espasmódico y efímero, es seguido de un momento, más duradero y decisivo, de predominio moderado. Esto aparece muy claro en la educación: la mano del moderantismo interviene en las leyes más importantes de la época. No obstante, también es observable que la vía española al capitalismo, es decir, la suma de transformaciones jurídicas de muy diverso contenido, entre ellas las educativas, promovidas por el Estado, se sostuvieron merced a una alianza o compromiso social entre las viejas y las nuevas clases, entre la aristocracia terrateniente y los diversos estratos burgueses. Aunque subsistieron ciertos elementos diferenciadores entre progresistas y moderados en lo que hace a temas educativos, tales como la extensión de la escolarización, la intervención de la Iglesia, la libertad de cátedra, el mayor o menor peso de las ciencias experimentales, el papel regulador del Estado, etc., lo cierto es que, más allá de las querellas bipartidistas, en temas educativos, en el Plan Pidal y en la Ley

Moyano, llegó a triunfar, hasta cierto punto, una versión centrista o equidistante entre progresistas y moderados. Esta suerte de liberalismo doctrinario, rebajado de sus aristas más duras, traslada al campo escolar el compromiso social entre las clases propietarias que se plasma en el modelo español de Revolución burguesa. Su manifestación, en el plano estrictamente curricular, significa, como ya demostró en su día Viñao (1982), el triunfo de un cuerpo disciplinar híbrido en el que predominaba el componente humanista-clasicista, pero sin olvidar las nuevas ciencias empírico-formales. A pesar del retraso de estas últimas en todos los niveles de enseñanza, su presencia ya clara en el Bachillerato constituye un síntoma evidente de la ruina del edificio curricular del Antiguo Régimen.

En esta operación reformista existe un damnificado: la Iglesia católica. En el Antiguo Régimen la Iglesia facilitaba la paz social mediante el cuasi monopolio de la acción benéfica y asistencial. El desarrollo del capitalismo introduce la necesidad de una nueva gestión de los ciudadanos, una gestión guiada por los principios de una racionalidad burocrática y uniformadora del dominio público. El Estado no sólo arrebató a la Iglesia sus propiedades, sino también sus pobres y sus posibilidades de adoctrinamiento. De ahí que la reforma educativa del liberalismo signifique, en su dimensión más trascendental, un control por el Estado del aparato escolar, un nuevo sistema de producción de conciencias que desplaza a la Iglesia y pone en el altar otros poderes más exigentes: el Estado en la esfera política y el mercado en el ámbito económico. La conversión de la Iglesia en un aparato subordinado y subsidiario del Estado no deja de hacerse sin tensiones, porque obliga a un proceso de readaptación muy delicado: la compensación por la pérdida patrimonial que supusieron las desamortizaciones y la reacomodación a las nuevas funciones sociales quedan consagradas finalmente en el Concordato de 1851.

El nuevo sistema educativo del liberalismo supone, pues, una nueva posición del Estado y de los poderes públicos frente a la educación. Sus características más sobresalientes son tres: elitismo, nacionalismo y centralismo. Al modelo de educación y enseñanza que nace en plena Revolución burguesa y se prolonga en el tiempo hemos dado en llamarle tradicional-elitista. El código disciplinar de la Historia, que con él, nace cobra su pleno sentido dentro de su propia génesis.

Mas, teniendo en cuenta que todo sistema educativo es cambiante y fluctuante, pero a un tiempo duradero y en ciertos aspectos casi inmóvil, ¿cómo hallar un cierto esquema explicativo que arroje luz simultáneamente sobre lo que cambia y lo que permanece?

En la literatura histórica y sociológica se han intentado diversas formas tipológicas para explicar los grandes trazos de los cambios educativos. La tradición weberiana posee el mérito de enlazar tipos de educación con las modalidades de ejercicio del poder. Por su parte, la tradición marxista permite no olvidar los vínculos existentes entre las relaciones sociales de producción y las formas educativas. La educación se sitúa en el campo de la ideología o de la cultura y ahí acontecen, sin duda, «lógicas» específicas de producción social de significados, pero de ninguna manera se puede entender que la producción de conciencias o los procesos de legitimación inherentes a toda educación formal, se dan sin ninguna relación con otros ámbitos de la vida social, aunque sin duda las interacciones entre diferentes niveles sociales son complejas y los ritmos de los cambios no son homogéneos.

Para apresar esta compleja realidad, a la vez perdurable y cambiante, hemos recurrido a la división de la historia de la educación en España en dos grandes etapas o modos de educación, que se corresponden con dos fases del desarrollo del capitalismo. El modo de educación tradicional-elitista, que se prolonga desde la época isabelina hasta mediados del siglo XX, y el modo tecnocrático de masas, que se desenvuelve desde los años sesenta hasta la actualidad. Obsérvese que estas denominaciones incluyen contraposiciones en distintos niveles: tipos de ejercicio del poder y legitimidad (tradicional versus tecnocrática), formas de reproducción sociocultural (élites versus masas) y modos de producción económica (capitalismo tradicional-competitivo versus tecnocrático-monopolista).

Así pues, hablaremos de modo de educación tradicional-elitista para referirnos al conjunto de aparatos jurídico-administrativos y usos educativos que, creados por los liberales españoles a mediados de siglo, pervivieron, en sus formas de racionalidad más profundas, hasta más allá de la mitad del siglo siguiente. Naturalmente, lo que sea la Historia, como materia escolar, tiene que ver con estas largas periodizaciones, dado que el código disciplinar representa una tradición de larga duración que se produce dentro de un determinado modo de educación.

Pues bien, las bases jurídicas y funcionales del modo de educación tradicional-elitista se establecen en el siglo XIX por el liberalismo moderado a través de un conjunto de normas legales y actuaciones prácticas de carácter administrativo. Como decíamos más arriba, entre 1845 y 1857 tiene lugar el momento más decisivo en la edificación de un sistema educativo que posee tres notas definitorias: elitismo, nacionalismo y centralismo.

El elitismo es una forma premeditada y «fuerte» de segmentación educativa de la población escolar, que afianza el basamento clasista del capitalismo tradicional. Aunque se ha dicho que el siglo XIX incorpora a la historia del curriculum la voluntad de una educación de masas, dentro de lo que se ha llamado (con poca fortuna a nuestro entender) código curricular moral (Lundgren, 1991, 53), esta determinación habría de ser discutida en el caso español (y creemos que también en otros). Porque una cosa es la voluntad de universalizar la educación elemental y otra muy distinta democratizar el acceso a la cultura. Frente a las interpretaciones históricas que han visto el desarrollo de la escolarización como un paseo triunfal hacia la igualdad social, las visiones críticas de la historia y de la educación han planteado ya hace tiempo desmitificar la historia de la educación (Fernández Enguita, 1990). La extensión de la escolarización en los sistemas educativos de la época del capitalismo ha revestido diversas formas de jerarquización y desigualdad, que han contribuido a la reproducción social; por consiguiente, hay que entender los sistemas educativos como instrumentos sociales que producen desigualdad y jerarquías (Müller-Ringer-Simon, 1992, 27) y, no sólo ni principalmente, como palancas de democratización de la vida social o como inversiones productivas en capital humano que generan riqueza y progreso social.

En el capitalismo sólo se puede hablar de educación de masas (en la mayoría de los países) muy recientemente. El modelo liberal decimonónico español no tenía ni en sus planteamientos teóricos, ni mucho menos en sus realidades prácticas, el proyecto de una incorporación de masas a la educación. Sólo en la escuela primaria y en el terreno de las declaraciones de intenciones, se aceptaba una mayor distribución del capital cultural. De ahí que el nuevo modo de educación del siglo XIX aparece marcado por una fuerte impronta elitista.

En la Ley Moyano queda acotada una férrea divisoria entre la primera y la segunda enseñanza. Esta última (que venía a cursarse entre los 9/10 y 15/16 años) era un asunto perfectamente restringido a las clases dirigentes. Teóricamente la ley establecía la obligatoriedad de la escolarización de los 6 a los 9 años (que en 1909 se amplía a los 12 años); pero la realidad escolar era muy otra: a lo largo del período isabelino, se pasa de una tasa de escolarización del 25% a finales del reinado de Fernando VII a otra que alcanza el 40,5 % en 1855 (Guereña, 1994, 73), y que con el paso del tiempo tiende a estancarse en valores no mucho más altos, ya que en 1878 llegaba al 47% y en 1925 al 53% (Núñez, 1992, 294). Los índices de analfabetismo, muy altos, oscilaron entre el 75,5% en 1860 y el 63,8% en 1900 (Hernández Díaz, 1992, 72).

Durante el largo período de nacimiento y desarrollo del modo de educación tradicional-elitista, la frontera social que establecía la diferencia del capital cultural fue el Bachillerato. Es allí donde se inculca el ethos del hombre cultivado, donde se crean hábitos duraderos para las clases dirigentes que, como muy bien señaló Lerena, tienen que ver más con un «modo de vida» y un sistema de valores de resonancias aristocráticas, que con la impartición de un determinado tipo de saberes (Lerena, 1976, p. 205). En efecto, el arquetipo de gentleman a la española se expresa en los valores y habitus

que se pretenden inculcar. Las relaciones sociales se acreditan a través de una cultura legítima que es la que se impone desde la enseñanza media.

Sería una ingenuidad creer que la ley hace la realidad, y más en temas educativos. Pero la sistemática y permanente vulneración del nuevo precepto burgués de la escolarización obligatoria y las muy altas tasas de analfabetismo, constituyen una nota destacada del modo de educación tradicional-elitista, que ni siquiera, a lo largo de su existencia, fue capaz de garantizar la promesa de la escolarización universal. Y ello por no hablar de las lamentables condiciones materiales en las que se construyó la red de escuelas públicas, confiadas a la buena voluntad y disponibilidades económicas de los Ayuntamientos. En 1850 existían 8.935 pueblos sin escuela, de las existentes 54,6% se alojaban en locales en mal estado y el 46,9% de los maestros ejercían sin título (Guereña, 1994, 73-74). La «libido trabajante» (Querrien, 1994, 12) que asegura la socialización escolar y los dispositivos pedagógicos consiguientes, tardó en ir abriéndose paso.

Después de las autorizaciones para instalar los primeros institutos desde finales de los años treinta, con el Plan Pidal de 1845 se oficializa el primer impulso anterior, y a partir de entonces se tiende a la creación de una red de centros de segunda enseñanza en las capitales de provincia y muy excepcionalmente en algunas localidades. La Ley Moyano confirma esta vía de escolarización y estos centros llegarán a convertirse en un auténtico símbolo del liberalismo decimonónico. Su número permanecerá casi estable hasta la II República y su clientela esboza ya desde el principio un acusado carácter elitista.

Una de las características de este tipo de enseñanza es la débil presencia de las opciones más técnico-profesionales que se habían planteado ya en la tradición ilustrada y que en otros países aparecen con más fuerza. En la Ley Moyano las enseñanzas técnico-profesionales quedan subsumidas dentro de las «enseñanzas de aplicación» que se imparten dentro de los propios institutos. El mosaico de asignaturas, una y otra vez reelaborado por sucesivas reformas, no deja nunca de tener la marca de una enseñanza de estirpe universitaria, que rechaza los saberes prácticos relacionados con el trabajo manual. En suma, el curriculum expresa el dominio social y la hegemonía cultural del bloque de clases propietarias (el compromiso de la vieja aristocracia y la nueva burguesía) dirigido a la segregación social y a la legitimación de las nuevas relaciones clasistas. Tanto la enseñanza secundaria como la universitaria aparecen como espacios sociales donde se da la reposición cultural y profesional de las burocracias estatales, las clases dominantes y de las nuevas y viejas profesiones liberales.

Un segundo rasgo destacable del sistema educativo decimonónico (y del modo de educación tradicional elitista) es el centralismo, tendencia irrefrenable de un Estado en continua expansión. Ya en 1809 Jovellanos afirmaba «que la enseñanza de las escuelas, universidades é institutos de todo el reino se haga por un mismo método y un mismo obrar, para que uniformada la doctrina elemental, se destierren los vanos sistemas y caprichosas opiniones que no tienen más origen que la diferencia de las obras estudiadas» (Jovellanos, 1924, 274). Y el Informe Quintana, en 1813, añadía, al proponer la creación de una Dirección General de Estudios, «semejante desorden no debe subsistir de hoy en adelante, y la administración económica y gubernativa de todos los estudios debe estar á cargo de un cuerpo que atienda á ella bajo reglas fijas y conformes» (Historia de la educación, 1979, 406).

Es propio del capitalismo como modo de producción, frente a lo que a veces se cree, una expansión del Estado frente a los agentes sociales. Curiosamente al tiempo que se reconocen los derechos de los individuos, convirtiendo al sujeto en ciudadano, se acentúa el poder de intervención y de control del Estado sobre todos los aspectos de la vida privada y civil. Uno de los símbolos de esta expansión del Estado son los sistemas escolares modernos, siendo la red de escuelas su materialización más evidente.

La escuela, el telégrafo, el ferrocarril, la Guardia Civil, etc., son instrumentos que surgen en esta coyuntura histórica dentro de un tipo de Estado de marcado cuño centralista, de acuerdo con el patrón administrativo francés. De este modo, del centro a la periferia se organiza un entramado funcional que organiza jerárquicamente los servicios públicos de acuerdo con escalas espaciales y sociales determinadas. Así, nace la estadística para contar y la escuela para controlar. Del viejo control de cuerpos y almas en manos de la Iglesia se pasa a otro con pretensiones más universales y abstractas. Por ese entramado centralizado corren también las decisiones políticas y las construcciones ideológicas. El Estado interviene cada vez más en el currículo intentando dar una orientación uniformista: aprobación de planes, programas, cuestionarios y libros de texto. Crea los cuerpos docentes como encarnación de la cultura legítima y promueve los sistemas de supervisión que alientan el sueño, nunca cumplido, de un aparato educativo funcionando con la rítmica y uniforme puntualidad de una maquinaria de relojería.

El tercer elemento que incorpora el sistema educativo de la época del liberalismo es el nacionalismo. Como bien se ha dicho, «el nacionalismo no es el resultado de la existencia de una nación, sino que la nación es creación del nacionalismo, del mismo modo que la estatalidad no es la consecuencia lógica de la preexistencia de una nación, sino que la nación es el resultado de la acción nacionalizadora del Estado» (Corcuera, 1994, 17). Las naciones son una invención social, son el producto de una «ingeniería ideológica consciente» (Hobsbawm, 1991, 101). El Estado liberal es el promotor de los mitos fundacionales del nacionalismo español, que, a su vez, suponen una reelaboración de tradiciones históricas y literarias de carácter protonacional. Pero es ahora, al término del predominio estético del romanticismo, cuando se forjan «performativamente» las imágenes, lenguajes y estereotipos nacionalizantes, de modo que quedan construidas las claves imaginarias para la identificación de los individuos-ciudadanos con el Estado-nación. Si a ello sumamos una política interior de expansión tentacular del Estado centralista y una política militar que hace del conflicto bélico una arma de identificación nacionalista, sea con motivo de las guerras carlistas, sea con motivo de las expediciones militares fuera del país (Jover, 1984), tendremos un cuadro genérico de la importante función nacionalizadora promovida desde el Estado.

En este proceso intervienen agentes muy variados de la vida social (entre los que cabe destacar la última generación de escritores románticos o la propia historiografía liberal), pero nunca se insistirá bastante en el papel difusor y recreador del imaginario nacional que corresponde a la institución escolar. La escuela, uniformiza los usos lingüísticos creando una lengua nacional, favorece la interiorización de hábitos patrióticos a través de un ritual cotidiano y subraya en su funcionamiento y en los contenidos de enseñanza la idea de comunidad natural por encima de las clases sociales. Es, en suma, con el servicio militar obligatorio, ciertas prácticas religiosas y algunas inveteradas costumbres populares de carácter oral, el gran instrumento de socialización nacionalizadora de masas. Lo que se puede decir de la escuela elemental es también atribuible al resto de los niveles educativos de entonces, sólo que variando los destinatarios sociales. Ni que decir tiene, como veremos más adelante, que la Historia escolar desempeñó un papel nada desdeñable en la «nacionalización del pasado» (Cirujano et al., 1985, 73) que acompaña a todo discurso nacionalista. Y esto es así por mucho que se defienda, como por ejemplo hace Riquer (1994), la debilidad del nacionalismo español y del centralismo del Estado en el siglo XIX.

Pues bien, el código disciplinar de la Historia que se inventa al mismo tiempo que el Estado burgués, la nación y la diferenciación clasista del capitalismo, nace impregnado de los tres elementos del modo de educación tradicional-elitista, que hemos comentado y se asienta sobre un sistema educativo fuertemente dual: el primario y el secundario-universitario, dos redes sociales de escolarización y dos escenarios donde habitan usos educativos distintos. Dentro de este modelo, la Historia, en tanto que disciplina escolar, contribuye a afianzar el doble componente clasista y nacionalista bajo el que

nace el poder de la burguesía, y en ellos se sostendrá durante mucho tiempo su valor educativo. La educación histórica para la distinción social y para el mejor servicio a la Patria constituyen la argamasa en la que fraguan los discursos y las prácticas sociales que componen el código disciplinar, que ahora, en la época isabelina, nace revisando una tradición previa, y que desde entonces se proyecta como una tradición social de larga duración durante el prolongado trayecto del modo de educación tradicional-elitista.

De cómo se fija y solidifica el código disciplinar y en qué tipo de contextos escolares, sociales y profesionales tiene lugar su génesis y desarrollo es de lo que tratan las páginas siguientes.

### **III. 2 Definiciones, utilidades y valores del conocimiento histórico. Historiografía, historiadores e Historia escolar**

«Todo era preciso crearlo» (Gil de Zárate, 1855, II, p. 62). Con esta frase, un punto exagerada, Gil de Zárate, responsable principal de la política educativa que trajo el Plan Pidal de 1845, quería poner de relieve el ímprobo esfuerzo que para la Administración educativa de entonces suponía improvisar materias de enseñanza, edificios, profesores, programas, libros de texto, etc., es decir, el conjunto de recursos materiales y personales que configuran un sistema educativo moderno. Y aunque peca de exagerado el testimonio del Director General de Instrucción Pública, es cierto que por aquellos años la Administración hubo de inventar, entre otros artefactos, disciplinas escolares, como la Historia, cuya existencia profesional y escolar era todavía muy insegura. En el caso de la Historia, ya sabemos, por lo dicho en el capítulo anterior, que tal invención no se hace ex nihilo, que se inventa al mismo tiempo que se reelabora la herencia acumulada en la fase protohistórica de la Historia como disciplina escolar.

Entre el Plan del Duque de Rivas de 1836 y la Ley Moyano de 1857, con el momento fundamental e intermedio que supone el Plan Pidal de 1845, acontece lo que llamaremos el periodo constituyente de la Historia como materia escolar. En efecto, durante ese lapso y dentro de la edificación de un modo de educación tradicional-elitista, se inventa el código disciplinar de la Historia, se construye una tradición social de larga duración sobre el significado de la Historia como conocimiento escolar. Bien podemos entender, no obstante, que los hitos legislativos citados más arriba operan más como un punto de referencia que como una separación rígida de la realidad, ya que en una tradición social, como la enseñanza de la Historia, el ritmo biológico de su nacimiento y crecimiento nunca coincide estricta y linealmente con el decurso jurídico-administrativo.

¿Qué papel jugó la Historia como disciplina científica en este proceso constituyente? ¿Qué relación se puede suponer entre Historia como disciplina científica y la Historia como materia escolar? Responder a estas preguntas nos lleva a ponernos en una actitud mental capaz de captar las enormes diferencias existentes entre una disciplina académicamente institucionalizada, como lo es hoy la Historia, y otra de contornos vaporosos y de práctica muy irregular, como era el caso de la Historia a mediados del siglo XIX. Mientras las pautas institucionales que gobiernan hoy la producción del conocimiento histórico, en buena parte, se hallan vinculadas a los departamentos universitarios, tal panorama es completamente ajeno a la historiografía liberal de época isabelina.

En efecto, la Historia en esta época está muy lejos de ser una ocupación científica profesionalizada. El proceso de institucionalización de la Historia como disciplina científica dista mucho de ser lineal y sencillo. Si exceptuamos la precocidad de la historiografía alemana, donde, desde comienzos de siglo, se dan la mano, en instituciones propias, la investigación erudita documental y el cultivo histórico-literario, en el resto de países europeos habrá que esperar a mediados de siglo para ver afianzadas las primeras cátedras de Historia y al último cuarto de la misma centuria para poder

hablar de un auténtico entramado institucional y profesional. Es el caso de Francia a partir de 1870 o de España a finales del siglo XIX (Peiró-Pasamar, 1991; Cirujano et al., 1985)2.

En la sociología de las profesiones de la era del romanticismo la figura del historiador no poseía una caracterización precisa. Se unía, en general, a un tipo de intelectual poliédrico que ensayaba formas muy variadas de la cultura escrita, entre ellas la Historia, y que usaba de las tertulias, el Ateneo, El Liceo, la prensa y el Parlamento como tribunas adecuadas para promover sus ideas e intereses en las refriegas políticas del momento (Villacorta, 1980). La diferencia más acusada con el siglo precedente es que la toga acaba ganando la partida al hábito religioso, en un imparable, aunque muy incompleto, proceso de secularización de las ocupaciones intelectuales. En ese magma político-literario brota el cultivo de un arte de decir y escribir sobre el pasado de las naciones que empieza a gozar, cada vez más, de los primeros apoyos institucionales. No obstante, el típico historiador de la época isabelina, ahornado en las minorías cultas de su tiempo, ejercía principalmente en ocupaciones ajenas a Clío, poseía una genérica formación humanística y, en fin, era historiador a tiempo parcial.

En esta contextura profesional, informe y débil, destaca la función aglutinadora desempeñada por la Real Academia de la Historia. Tal institución, que había nacido en el siglo XVIII como una plataforma de la erudición culta, ve ahora, con la reforma de 1847, ampliadas sus competencias a la custodia del patrimonio histórico-documental del país, que va a requerir una ingente tarea de clasificación y organización en archivos y museos. En la Real Academia de la Historia van a cobijarse los agentes humanos que ostentan una doble condición intelectual: la literaria y la erudita.

La verdad es que, pese a algunos afanes de sobredimensionar el papel y la importancia de la Historia en la época romántica (Moreno Alonso, 1979, 294), lo cierto es que los estudios históricos sólo aparecieron muy tarde y superficialmente en la Universidad española. La desvinculación entre docencia e investigación aparece así como una de las notas más destacadas del retraso en la institucionalización de la Historia. En efecto, en lo que Peiró-Pasamar (1991) llaman «fase preprofesional» no hubo nada parecido a una investigación universitaria. Hasta 1900 no se crea una Sección de Historia dentro de la Facultad de Filosofía; el Plan Pidal de 1845 introduce en los cursos superiores de la Facultad de Filosofía de la universidad de Madrid dos materias (Historia General e Historia de España), en 1847 encontramos la primera cátedra que se crea en España (Historia de España), ostentada por Eugenio Moreno López y habrá que esperar a los años cincuenta para que finalmente la Historia regularice su raquítica presencia en la vida universitaria (García García, 1991, 430-431). Su desarrollo profesional tendió a alojarse fuera de las aulas de las Facultades de Filosofía o Derecho.

En efecto, la precaria existencia universitaria de la Historia y el predominio de su cultivo como género literario, va a ser compatible con una cierta erudición profesional, que encuentra una existencia institucional específica. La creación de la Escuela Superior de Diplomática en 1856 y el Cuerpo de Archiveros, Bibliotecarios y Anticuarios en 1858 son momentos determinantes. La Escuela y el nuevo cuerpo administrativo se dedican a la tarea de clasificación y crítica documental, encomendadas a la Real Academia de la Historia. La Ley Moyano viene a ratificar esta situación, consolidando la tímida entrada de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras, que ya se había producido en el grado de doctorado en 1845 y asegurando la separación entre historia enseñada e investigación, al mantener la Escuela Superior de Diplomática separada de los Estudios de Filosofía y Letras, como escuela especial. En ella se forjará una tradición erudita de larga pervivencia, ya que después de la integración en 1900 de los efectivos humanos y de los estudios de la antigua Escuela Diplomática dentro de la Sección de Historia de la Facultad de Filosofía, la erudición profesional, «estadio anterior a la profesionalización» (Peiró-Pasamar, 1991, 162), personificada en los archiveros se unirá a los políticos de la Restauración, a través de la Real Academia de la Historia, «matriz institucional

básica» (Peiró-Pasamar, 1991, 148) para mantener una hegemonía conservadora dentro del mundo académico.

En lo que se ha llamado «los años de la aventura romántica» (Moreno, 1979, 174), entre 1834 y 1868, y sobre todo, en los veinte años que trascurren tras la muerte de Fernando VII, se produce la «eclosión del Romanticismo en España y de la forma romántica de historiar» (Aróstegui, 1984, XXVIII), con una renovación de géneros y temáticas historiográficas.

La historiografía liberal española y el modelo de historia nacional que promociona no puede entenderse al margen del papel político que desempeñó durante la era isabelina en la obra de edificación de una nueva sociedad (Aróstegui, 1984, XXIV). A lo largo del reinado de Isabel II las publicaciones de Historia ofrecen un abigarrado panorama, sintomático del horizonte difuso y de su carácter preprofesional. Para dar cuenta de esta exuberante y compleja producción historiográfica, Aróstegui (1984) ha tratado de contraponer las diferencias existentes entre una Historia «épica», «literaria», «retórica», «moral» y «filosofante» de otra «analística» más pegada al relato, más o menos polémico, de la historia política coetánea. Lo cierto es que ambos componentes no siempre andaban por separado: un marcado tono literario y retórico se acompañaba de un explícito compromiso del historiador con los problemas de su tiempo; de ahí el interés por la divulgación histórica y por la concepción didáctica y pragmática del conocimiento histórico (Cirujano et al., 1985; Moreno Alonso, 1979). Este interés por lo reciente expresa las preocupaciones de una época de cambio que busca la legitimación de la monarquía liberal isabelina y que ve en la Historia una forma de práctica de inculcación de valores, retomando un sentido pragmático que ya se había predicado de la Historia en tiempos anteriores.

El discurso historiográfico dominante que se impone en la Real Academia de la Historia, y en otros ámbitos no académicos, exhibe una mezcla de la idea de progreso con creencias religiosas, de empirismo profesional con filosofía cristiana, de «ideología técnico-corporativa entintada de ideas religiosas. Este parece ser el patrón dominante dentro de un liberalismo «centrista» atemperado por las creencias tradicionales.

La literatura historiográfica de esta época si bien no permanece ajena a las influencias externas (muy especialmente la de Guizot, obra que tuvo una excelente acogida en el seno de una historiografía liberal de marcado signo doctrinario (Cirujano et al., 1985, 14), se mantiene en una situación de dependencia con respecto a traducciones de historias de España o universales. Hasta la década de los cincuenta lo que podríamos llamar el gran público (es una manera de hablar de las escuálidas élites cultas del momento) vivió de traducciones y versiones más o menos libres de obras como las de Romey, Dunham, Cantú, etc. y de la eviterna obra del P. Mariana y sus prolongadores. El modelo de Historia nacional del jesuita se exprimirá hasta la última gota, extendiendo su radio temporal hasta el presente mediante los correspondientes continuadores de las distintas ediciones. No obstante, ya en 1840 aparece el precedente de una interpretación liberal La historia de la Civilización Española de E. Tapia, a la que siguen otras semejantes en la intención a cargo de F. M. Morón, de J. Cortada o la misma traducción de Dunham hecha muy libremente por Alcalá Galiano. A pesar de ello, todavía en la época isabelina será la historia de España del P. Mariana la obra capital, incluso después de que en 1850 Modesto Lafuente empiece a publicar su propia historia, que termina en 1867. Se ha dicho que en entonces se produce «el fin del P. Mariana y el inicio del nuevo reinado historiográfico de M. Lafuente» (Cirujano et al., 1985, 82), aunque parece más acertado afirmar que la pretendida hegemonía de Lafuente no se asegura hasta bien entrada la Restauración (García García, 1991, 793-794). En cualquier caso, la obra de Lafuente afianza, de manera incomparable, uno de los principales géneros de la historiografía liberal: la Historia general de España, pieza clave en la construcción del imaginario nacional (Jover, 1984) y fuente inagotable de producción de una mitología nacionalista. Entre 1857 y finales del reinado de Isabel II aparecen las historias de España

de F. Patxot y Ferrer, de A. Cavanilles, de V. Gebhardt y la de D. Aldama-M. García González. En todas ellas, desde distintas vertientes ideológicas, se produce una recreación de la mitología del carácter nacional español.

La Historia de España de Modesto Lafuente, en cierto modo, vino a dar continuación y, con el tiempo, a tomar el relevo del modelo protonacional que durante tanto tiempo encarnó la obra del P. Mariana. Es ejemplar esta obra por muchos motivos: primero, por la inconcreta definición profesional de su autor (político, periodista, escritor...), segundo, por convertir conscientemente a la nación en objeto y sujeto de la historia, tercero, por presentar una interpretación histórica liberal atemperada por un notable catolicismo. En fin, en su obra late, con luz viva y propia, el estereotipo nacional-religioso, molde de la historiografía dominante.

*El valor, primera virtud de los españoles, la tendencia al aislamiento, el instinto conservador y el apego á lo pasado, la confianza en su Dios y el amor á su religion, la constancia en los desastres y el sufrimiento en los infortunios, la bravura, la indisciplina, hija del orgullo y de la alta estima de sí mismo, esa especie de soberbia, que sin dejar de aprovechar alguna vez á la independencia colectiva, le perjudica comunmente por arrastrar demasiado á la independencia individual, gérmen fecundo de acciones heroicas y temerarias, que asi produce abundancia de intrépidos guerreros, como ocasiona la escasez de hábiles y entendidos generales, la sobriedad y la templanza, que conducen al desapego del trabajo, todas estas cualidades que se conservan siempre, hacen de España un pueblo singular que no puede ser juzgado por analogía.*

*(...) Mas el apego á lo pasado no impide á la España seguir, aunque lentamente, su marcha hácia la perfectibilidad; y cumpliendo con la ley impuesta por la Providencia, va recogiendo de cada dominacion y de cada época una herencia provechosa, aunque individualmente imperfecta que se conserva en su idioma, en su religion, en su legislacion y en sus costumbres.*

M. Lafuente (1850): «Discurso preliminar». Historia General de España. Establecimiento Tipográfico Mellado, Madrid, vol. I, pp. 12 y 13.

Este retrato del carácter nacional, que no es totalmente nuevo comienza a convertirse en un lugar común. El nacionalismo es la forja donde se funde y temple la ideología burguesa del siglo XIX. Tampoco, en este caso, se trata de una invención ex novo, como tratamos de demostrar en el capítulo anterior. Pero ahora se intensifica la clave nacionalista hasta dar vida propia a la nación, como gesta combatiente contra el enemigo exterior.

*Religion y patria era lo que los hombres extraños habian venido a arrebatar 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.

¡A cuántos ejercicios retóricos habrá servido, posteriormente, tema tan propicio! Ciertamente, Modesto Lafuente no era un historiador cualquiera, y ya en 1853, fecha de tan enardecido discurso, donde el destino nacional y religioso forman una unidad indistinguible frente al invasor, empezaba a ser conocida su magna historia de España. Una vez más el matrimonio entre nacionalismo y religión, esa especie de nacionalismo étnico-religioso, tan resistente al paso del tiempo, se muestra con toda impudicia, sin las veladuras que exige la distancia del científico social. Esta supeditación de la

historiografía académica dominante a un metadiscurso étnico-religioso (más conservador en otros autores) se convierte en una seña de identidad del conocimiento histórico en su fase preprofesional. Y, de una forma u otra, con intensidades y matices diferenciadores, los ecos de tales mitologías nacionalistas perduran durante una buena parte de lo que hemos denominado el modo de educación tradicional-elitista, es decir, se prolongan hasta muy avanzado el siglo XX, dentro de los avatares que sufre el nacionalismo español de fundamentación castellanista. Ni que decir tiene que este tipo de atribución concedida a la Historia también va a estar sólidamente asentada en el código disciplinar de la Historia, como veremos a través de los textos visibles del pasado.

En este tipo de discursos se materializan algunos de los rasgos más duraderos de la tradición historiográfica liberal, dentro de la que hay que destacar su ingente papel en la invención de la nación española. En esta tarea nacionalizadora los tres grandes monumentos son la ya citada del P. Mariana a quien interpretamos como el molde protonacional y preliberal en que se van a fraguar el nacionalismo español; la segunda es la de Modesto Lafuente que encarna una simbiosis entre liberalismo y catolicismo, auténtico creador de una tradición liberal; el tercero (fuera ya de la época fundacional del código disciplinar) es la magna empresa (después del fracaso de la Historia dirigida por Cánovas del Castillo), empezada en 1927 y dirigida por Menéndez Pidal, en cuyo famoso prólogo al primer tomo de la Historia de España (Los españoles en la Historia) se ensaya la unión entre la tradición liberal y la conservadora, en un intento de refundación y revisión de un modelo historiográfico nacionalista (Jover, 1992). De este modo, se podría afirmar que la historiografía española «entre dos rupturas» (Fontana, 1991) contiene tres modelos o marcos de referencia nacionalizantes: el modelo protonacional y preliberal de Mariana, que convenientemente adaptado pervive hasta la Restauración; el modelo liberal centrista de Lafuente, que, construido en la era isabelina, dominará en la Restauración y el modelo liberal conservador de Menéndez Pidal (1971), que supone una reelaboración de la tradición liberal, y que será reutilizado como santo y seña de los sectores más reaccionarios de la burguesía hispana.

Aunque sabemos que la obra de Lafuente sirvió de inspiración para la formación de la carrera de enseñante, ya que sus esquemas interpretativos aparecían con frecuencia en las memorias de oposiciones durante la Restauración (García García, 1991, 794), la influencia más duradera en la fundación de la historia escolar ha de encontrarse todavía en la obra de Mariana y en la variopinta literatura de divulgación histórica. En los primeros profesores y libros de texto de segunda enseñanza, como veremos más adelante en detalle, predominó la tradición literaria, ensayística y filosofante frente a los planteamientos de la erudición académica.

Cuando se inventa la historia escolar, antes de que la obra de Lafuente y otras vieran la luz, en la década de los cuarenta y cincuenta, la historiografía española todavía vive del legado de Mariana, de los historiadores españoles del XVIII y de una considerable provisión de traducciones de historiadores foráneos, por no citar la voluminosa literatura de ficción histórica de nuestro romanticismo (Moreno Alonso, 1979). Ya entonces, sin embargo, es posible detectar el peso simbólico de la nación y el carácter híbrido (liberal y católico) de las interpretaciones del pasado que se trasladan a los primeros textos de divulgación histórica.

La función patriótica llena, implícita o explícitamente, todos los discursos académicos, pero también los administrativos y los escolares, como luego veremos. Pese a quienes sostienen la tesis de la debilidad decimonónica del nacionalismo español (Riquer, 1994), la escuela liberal consagra la Historia nacional como objeto de aprendizaje al tiempo que ésta se va convirtiendo en género historiográfico. El nacionalismo se manifiesta como una ideología de impregnación total en los diferentes ámbitos de la vida social. Así es como también, a lo largo de todo el siglo XIX, en el dominio de las artes plásticas y especialmente en los espacios públicos urbanos, va surgiendo un auténtico

programa iconográfico de las gestas del pasado, entre la que destaca la pintura como «espejo de la conciencia nacional que configura una idea de España» (Quesada, 1994, 39)3.

Las palabras que sirven para convertir a la Historia en saber no sólo poseen un revestimiento religioso-nacionalista. La legitimidad de todo conocimiento requiere una operación de definición de sus límites, de enunciación de su utilidad y de confirmación de su interés social. Ahora, paulatinamente, se recompone una forma de hablar y de decir de la Historia que se nutre de herencias del pasado previo de la disciplina y de las nuevas exigencias sociales del momento.

Se pretende, en principio, cercar el terreno propio del conocimiento histórico: producir su objeto señalando sus límites, que como bien reconociera Evaristo S. Miguel, ilustre general, político y publicista, en 1853 con motivo de su discurso de ingreso en la Academia de la Historia, no eran todavía excesivamente precisos «porque historia es todo el hombre, porque su significado apenas tiene límites; y la prueba de esta gran verdad, es que hasta con el nombre de historia se designa el estudio y descripción de la naturaleza» (San Miguel, 1858, 219). Las fronteras seguían, en efecto, limitando en sus cuatro puntos cardinales con las humanidades, en sentido muy amplio, e incluso con las ciencias de la Naturaleza: no cabe olvidar que las vetustas clasificaciones de las ciencias y la nueva denominación escolar hacía uso del término Historia Natural, que se remonta al mundo clásico. Estas palabras que en la intención de su autor pretendían explicar la ampliación de nuevos horizontes historiográficos y que contenían una carga apologética de tipo profesional, eran también, qué duda cabe, el reconocimiento que desde la máxima representación del academicismo del momento se estaba creando un objeto insuficientemente perfilado.

Si de la reflexión sobre el objeto, que muestra el grado de configuración epistemológica y profesional de la disciplina, pasamos al valor y utilidad que se concede al conocimiento histórico, nos topamos con esta jugosa síntesis del que fue director de la Real Academia de la Historia entre 1849 y 1852.

*Ni há menester la Historia mucho más que la verdadera, fácil y viva narracion de los sucesos, con sus casos y accidentes naturales y varios, para deleitar á toda clase de lectores, para dar pábulo abundante á la curiosidad, excitar la imaginacion, enriquecer la memoria, ejercitar el entendimiento, mover á tristeza ó contento el corazon, consolar, fortalecer el ánimo con los trances y mudanzas de la suerte y con el ejemplo de las almas superiores.*

*En ella encontrarán estas su satisfaccion, las familias sus honrosos recuerdos, la patria sus blasones y los títulos de su gloria.*

*(...) Tal es la grande enseñanza de la Historia, y esta su filosofía; filosofía práctica de imponderable trascendencia: y así es, y será cada vez más, testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, según felicísima expresion de Ciceron.*

L. López Ballesteros (1858): «Contestacion al Discurso de J. Zaragoza sobre los sistemas históricos». En Discursos ... de la Real Academia de la Historia, p. 34 y 38.

¡No se puede pedir más! Tantas y tan altas virtudes legitiman el saber histórico. En el fondo, esta vindicación de la Historia resume y compendia el conjunto de lugares comunes que generalmente acompañan a la defensa de una historia narrativa dedicada al solaz y disfrute de las clases superiores y a la exaltación del pasado nacional. Componentes todos ellos fundamentales también, como tendremos ocasión de ver, del código disciplinar de la Historia. No obstante, la argumentación de López Ballesteros no es nueva, se puede hallar casi literalmente en el principal «metodólogo» de la Historia, el P. Segura (1736, VII), del siglo XVIII.

Es así como las antiguas voces del pasado reviven como ecos en los muros de una Academia que busca prestigiar en el mercado público de la utilidad al nuevo conocimiento histórico en gestación.

Afirmar la utilidad de un conocimiento es la vía para su instalación en el firmamento de los saberes legítimos. En ello puso también su empeño la Academia a través de un conocido discurso del Duque de Rivas (1858) Sobre la utilidad é importancia del estudio de la Historia...

Rivas, escritor de obras de ficción donde el historicismo romántico se muestra vivamente, y que contribuyeron al desarrollo de una conciencia nacional, quizás tanto o más que la historiografía académica, forma parte de la generación de académicos, liberales y románticos, que desde 1847 y hasta 1868 renovaron extraordinariamente y dieron nuevo impulso a la Academia de la Historia (Moreno Alonso, 1979, 307-308). Como muchos de ellos, era escritor, político e historiador, de ideas liberales pero atemperadas por la religión; es decir, respondía al arquetipo de intelectual burgués de mediados de siglo. Su discurso se muestra como un auténtico programa apologético de las virtudes de la Historia. Religión e historia aparecen totalmente unidas, la utilidad del estudio de la Historia reside en que en el proceso histórico se encarna y desvela la voluntad divina. Una voluntad que, a su vez, transparenta la idea de progreso porque la Historia, «esa ciencia sublime en que se sigue paso á paso el progreso de la humanidad» (Rivas, 1858, 248), aparece como un camino de perfección a través del cual se nos otorga extraer lecciones «oportunas y graves», que son aun más provechosas cuando nos referimos a la historia nacional, territorio privilegiado de quienes reivindican un espacio de notoriedad para los estudios históricos.

Junto a los discursos de los académicos de la Historia, una fuente principalísima para comprender la concepción de la Historia son los discursos inaugurales, con los que celebraban los comienzos de curso en universidades e institutos. Allí se proclaman, con un subido tono retórico, definiciones y lugares comunes sobre cada una de las asignaturas.

Una pieza maestra de este tipo de literatura que define y acota el terreno de la Historia y explica su utilidad pertenece a Juan Cortada, eminente catedrático del Instituto de Barcelona y famoso publicista, de cuya modélica trayectoria profesional habremos de ocuparnos más adelante. Con ocasión de la lección inaugural del curso 1848-1849 de la Universidad de Barcelona, pronunció un encendido discurso defendiendo la utilidad de la Historia. Según él, la cúspide del saber estaría ocupada por tres ciencias que forman «el augusto sacerdocio de la humanidad» (la teología, la jurisprudencia y la medicina), que constituían las tradicionales facultades mayores, y ellas a su vez descansan sobre la filosofía, que vendría a ser un compendio de todas las ciencias básicas, incluyendo la historia y las ciencias de la naturaleza. Dentro de este marco se encontraría la Historia:

*Al ensanchar el círculo de la filosofía, muy distinguida fue la Historia, á cuyo cargo corre presentar á nuestros ojos el mundo pasado, y esclarecer las tinieblas del venidero. Bajo su jurisdicción caen todas las carreras, es necesaria á cuantos se dedican á ellas, y no solo á esos, mas tambien á los que sin profesarlas comprenden que el saber vale alguna cosa, y que la vida ofrece pocos encantos al que no adulzora con el estudio sus continuas amarguras. Porque la Historia, señores, no es solo el relato de las catástrofes del mundo y de los trastornos de las naciones, sino el cuadro de todas las miserias de la humanidad y de sus glorias todas, y la completa esposicion de los esfuerzos de la inteligencia humana.*

*Entre los acontecimientos de los pueblos y la suerte de las ciencias, letras y artes hay enlace tan íntimo, que por aquellos se esplican estas, y por estas aquellos; de manera que sabida la his-*

*toria de un imperio puede el hombre pensador y filósofo escribir al lado de esa historia la de sus ciencias y sus artes. Todo eso se engrandece á un tiempo, y todo decae junto y se aniquila.*

J. Cortada (1848): Oración inaugural, que en la solemne apertura de estudios del año 1848 á 1849 dijo en la Universidad de Barcelona D. Juan Cortada. Imprenta de Tomás Gorchs, Barcelona, pp. 9 y 10.

Dicho esto, hace un repaso de la Historia universal tratando de ilustrar con su ejemplo la tesis anterior, es decir, la relación entre las ciencias, las artes y las letras, y la evolución de los imperios, una especie de esbozo de la marcha de la civilización, que encuentra su máximo esplendor con el cristianismo y la civilización europea. Termina esta parte preguntándose retóricamente por qué avanzan o decaen los saberes, y concluye afirmando la necesidad del conocimiento histórico para todo hombre culto.

*La Historia, señores, y solo la Historia es la que da razon de todas esas anomalías [el progreso o retroceso de las ciencias], la única que revela esos arcanos, la clave que todo lo explica. Las mismas ciencias que esponen los cambios de sus respectiva suerte, no pueden manifestar sus causas; al llegar á este punto han de pedir auxilio á la Historia, que en su blanca tela nos diseña las vicisitudes de todas las cosas, y las causas y los efectos de esas vicisitudes. Hé aquí, señores, como el estudio de la Historia es una necesidad indeclinable para cuantos se dedican á las ciencias, á las letras y á las artes. El gobierno lo ha reconocido, y la Historia es hoy uno de los principales estudios de la filosofía.*

J. Cortada (1848): Oración..., p. 21.

Pero su utilidad, prosigue Cortada, no es sólo para hombres de ciencia, artes o letras, es una saber útil, pues «sin el estudio del lo pasado no hay ciencia del gobierno, ni guía seguro para los rectores de las naciones» (Cortada, 1848, 26).

La Historia informa sobre el pasado, el presente y el futuro, es decir, posee una dimensión pragmática porque proporciona guías y ejemplos. Existe, además, una «ley general», sobre la que, dice Cortada, no se ponen de acuerdo los autores. Entra así, nuestro autor, en la filosofía de la Historia (en parte el discurso es eso, una reflexión filosofante sobre el devenir de las civilizaciones, al estilo de la época). Y después de desautorizar a todas las escuelas históricas clásicas como «esas tristes épocas de politeísmo y corrupción» (Cortada, 1848, 30), alaba, en cambio, la escuela preparada por los benedictinos y cimentada por Bossuet y continuada, en versión cíclica, por Vico; de Hegel habla sin ningún entusiasmo, mientras que reserva sus mejores palabras para Guizot, quien, a la inversa del filósofo alemán, dice, saca las leyes del estudio de la historia y no al revés; alaba, igualmente, la visión de Chateaubriand que ve la sociedad regida por tres verdades en pugna o separadas (la religiosa, la filosófica y la política), de las que nacen distintos tipos de sociedades. Se inclina, finalmente, por la filosofía francesa porque reconoce el principio de la Providencia sin atacar el libre albedrío y porque tiene en cuenta, a la hora de explicar los hechos las ideas dominantes de una época y la influencia de los hechos precedentes.

Como puede colegirse, reclama una suma de las ideas de Bossuet, Guizot, algo de Vico, en fin, un providencialismo con ribetes de idea de progreso, mezcla muy bien concertada con el tipo de pensamiento dominante en el liberalismo doctrinario y claramente dominante en los discursos académicos fundadores de la Historia. Esto es, el discurso de Cortada defiende el hermanamiento de la providencia cristiana con la idea de progreso liberal-ilustrada, con algún matiz de retorno cíclico, a lo Vico, aspecto éste que no casa bien con el esquema general.

La Historia, además, proclama un valor añadido muy principal: la formación de las clases gobernantes, que, claro está, ahora ya no se reduce ad usum delphini.

*Sin el estudio del pasado no hay verdadera ciencia del gobierno; y pues en nuestro siglo todos los hombres pueden ser colocados al frente de los pueblos, á todos es indispensable este estudio si las naciones aspiran á tener en su cabeza quien sepa dirigirlos. La juventud que hoy puebla las universidades está llamada á sustituirnos; ella empuñará en pocos años las riendas del gobierno, y mal podrá regirlas si en el estudio de lo pasado no se aliciona para conducirse en lo venidero. Tal es el grande objeto que se ha propuesto el Gobierno al dar latitud á los estudios históricos, y tal debe ser el de los hombres que aspiran á ser los directores de la sociedad, conquistando este esclarecido título con el estudio y las virtudes.*

*Vosotros, jóvenes, que acudis á la Universidad de Barcelona para desenvolver vuestra inteligencia, no descuideis, los que todavía llegais á tiempo, el estudio de la Historia que tiene la ventaja de ser ameno, agradable y hasta seductor no pocas veces...*

J. Cortada (1848): Oración..., pp. 34, 35 y 36.

Lecciones virtuosas de moral, conocimiento de las artes y de las ciencias, prudencia y habilidad para el gobierno de las naciones y placer por su amenidad, no pocas son las virtudes con las que Cortada adorna a la Historia, conocimiento al que, como bien dice, le acaba de reconocer el Gobierno la debida extensión o «latitud» al ser incorporado al currículo oficial dentro las universidades e institutos del reino. En fin, el discurso de Cortada glosa perfectamente la definición y valor que los hombres cultos de la época atribuyen a la Historia.

En suma, un saber escolar recién llegado al que cultivadores tan polifacéticos como el Duque de Rivas o Cortada prestan la eficacia de su prosa y la fuerza de su voz para su ennoblecimiento social. Las tramas argumentales del Duque de Rivas, Cortada o los otros académicos, historiadores y profesores citados, pergeñadas a la altura de mitad de siglo, en plena construcción de una identidad escolar para la Historia, son un fiel trasunto del sincretismo ideológico del doctrinarismo liberal (providencialismo, idea de progreso, nacionalismo, moralismo pragmatista), que acaba convirtiéndose en el pensamiento dominante de las clases rectoras de la era isabelina. Esta especie que hemos llamado «liberalismo centrista», esta suerte de «mesotes» burguesa, se convierte en el receptáculo donde se retoma la vieja tradición de la Historia ciceroniana, la Historia magistra vitae, y se le agrega unas buenas dosis de patriotismo y moralismo religioso. El tipo de alegatos académicos en favor de la Historia se muestra también tempranamente, como más adelante veremos, en los textos visibles de la Historia escolar (en los programas y libros de texto), afirmándose, de este modo, un metadiscurso sobre la Historia y sobre su presunta utilidad que se desparrama como convencionalismo cultural por la sociedad de la época y que impregna los componentes discursivos del código disciplinar como uno de sus sobreentendidos más duraderos.

Pero la Historia escolar es algo distinto de la Historia que se aloja en los salones de la Academia. Tanto esta primera Historia escolar (tan deudora de estereotipos dieciochescos) como la más especializada de eruditos, analistas y publicistas decimonónicos participan en la común tarea de afianzar, en el terreno de la ideología y en el mundo de la cultura, la necesidad del conocimiento histórico y son, por tanto, creadoras de una tradición en la forma de decir acerca del conocimiento histórico, de inventar un lugar social e institucional que todavía no estaba firmemente conquistado.

Ahora bien, el lento y tardío proceso de profesionalización (que no culmina hasta el primer tercio del siglo XX), indica que la constitución de la Historia como saber escolar no es la consecuencia de la institucionalización de la comunidad científica de historiadores, sino que la producción historiográfica y la enseñanza de la Historia se muestran como prácticas sociales y usos culturales que tienen poco que ver entre sí (a pesar de que la Academia de la Historia nunca dejó de tener un

cierto interés por las obras de divulgación escolar), excepto en la medida que la condición de algunos profesores de Historia, como el citado Cortada, son, a la vez cultivadores de la Historia y otros géneros literarios. Se encuentran ambas, eso sí, en la común tarea de dibujar y extender un imaginario nacional al servicio de la consolidación del naciente Estado burgués. En fin, los historiadores de mediados del XIX apenas habían esbozado un proceso de profesionalización y su composición social e ideológica venía a ser una fiel copia de la ideología dominante difundida por las capas intelectuales que colaboran en la edificación del Estado burgués. Esta impregnación llegó también al sistema escolar, pero no de una manera mecánica.

Por tanto, no se puede hablar de una Historia institucionalizada que vierte sus saberes sobre el sistema escolar. Por el contrario, podría afirmarse que la institucionalización de la Historia va a tener mucho que ver con el alojamiento de la Historia en las instituciones escolares. El desfase entre una y otra es una realidad necesaria y expresa un proceso de diferenciación social entre el uso científico y el escolar.

La Historia escolar fue otra cosa que la académica, se creó dentro de un marco casi siempre ajeno a la investigación. Puede decirse, sin exageración, que el cultivo de la Historia y su enseñanza obedecían a pautas y usos sociales diferentes. En sentido estricto incluso la profesión de profesor de Historia se desarrolla más tempranamente que la de historiador. Incluso, como señalaremos en páginas posteriores, dentro del modo de educación tradicional elitista, los usos sociales de la Historia no eran exactamente los mismos en cada nivel de enseñanza.

El proceso de creación de la Historia como pieza del currículo entronca más directa y estrechamente con la enunciación de discursos administrativos sobre su valor y significado, que justifican la regulación y presencia de la Historia como disciplina escolar. En los textos jurídicos vamos a rastrear la genealogía de los mismos. Los planes de estudio y los programas de Historia, que ahora escudriñaremos, contribuyen a formar una nueva tradición discursiva sobre el valor y la utilidad del conocimiento histórico.

### **III. 3 La fijación de una tradición en los planes y programas de estudio: prácticas discursivas para la invención de la Historia escolar**

#### *III. 3. 1 La aparición y el afianzamiento de la Historia en los planes de estudios: el valor del conocimiento histórico en los textos oficiales*

Todo curriculum implica una selección cultural. Las disciplinas escolares son cuerpos simbólicos que nacen o se asientan en el sistema educativo como consecuencia de decisiones administrativas. En último término, la existencia o no de Historia en las instituciones de enseñanza y en gran parte su definición y valor educativo vienen condicionadas por actos políticos y determinaciones sociales. Podemos y debemos entender, pues, las asignaturas como objetos culturales que se crean en competencia frente a otros de naturaleza semejante. La erección de un sistema educativo nacional-estatal precisa de la normalización curricular del conocimiento, de modo que el Estado carga con la responsabilidad de establecer cuál es el conocimiento legítimo y cuál no. Esta responsabilidad no se da sin conflictos y supone siempre una competencia entre conocimientos, entre significados culturales, por conquistar un territorio. La fijación de un abanico de disciplinas de enseñanza se ejecuta a través de luchas y transacciones entre grupos sociales, corporaciones profesionales y fuerzas políticas. Así, como ya indicamos, el mosaico curricular resultante en la época fundacional del modo de educación tradicional-elitista en España se hizo bajo la égida del «liberalismo centrista», el dominio de la oligarquía agrario-financiera y una fuerte influencia religiosa. Sus notas, ya señaladas, serán una escasa expansión de la primera enseñanza (donde las asignaturas quedan casi reducidas a leer, es-

cribir y contar) y un modelo curricular restringido y de predominio humanístico en las enseñanzas secundarias y universitarias.

Por consiguiente, la invención del código disciplinar de la Historia presupone la conquista de un lugar dentro del currículum oficial; o sea, la aparición y consolidación de la Historia dentro de los planes de estudios arbitrados por el Estado liberal en la época isabelina. Como este proceso ha sido bien estudiado desde el punto de vista legislativo de los planes de estudio (Luis, 1985; Sanz Díaz, 1985; García García, 1991; Vea Muniesa, 1995), aunque ha faltado un análisis detallado de los cuestionarios y programas de cada asignatura, nos podemos evitar el tedio de los detalles.

Como es bien sabido, la genealogía del sistema educativo liberal del XIX se remonta a la obra de la Cortes de Cádiz, e inmediatamente antes a las Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública (1809) de Jovellanos. El Informe Quintana de 1813 y los subsiguientes Dicitamen y Proyecto Decreto de Arreglo General de la Enseñanza Pública de 1814. Pues bien, si en el texto de Jovellanos (1924) todavía no figura la Historia como asignatura, como si su autor todavía estuviera atado a las ideas que concedían a este saber un muy endeble estatuto curricular durante el siglo XVIII, en los otros tres ya está presente aunque tímidamente y con un limitado grado de autonomía. Habrá que esperar a los años treinta para ir viendo cómo se perfila ya un cierto espacio curricular para la Historia. Entre 1836 (Plan del Duque Rivas y Arreglo Provisional) y 1838 (Ley de Instrucción Primaria de Someruelos) se crea un esquema curricular que contempla la presencia de la Historia en la educación primaria de grado superior (Elementos de Geografía e Historia, particularmente de Geografía e Historia de España) y en la segunda enseñanza (Geografía, cronología e Historia, especialmente la nacional, en 1836, o Historia particularmente de España), no así en la enseñanza superior donde se produce una clara ausencia de la Historia. Este esquema dura hasta el Plan Pidal de 1845, pieza clave en la definitiva organización del sistema escolar, en el que se rebautiza la materia en la segunda enseñanza (Mitología y principios de Historia General, en el primer curso, y Continuación de la Historia y con especialidad la de España, en el segundo), y se introducen dos asignaturas de Historia (Historia General e Historia de España) en los cursos de doctorado de la Universidad Central. Después de 1845 y hasta 1857, la manía ordenancista y, a veces, el celo contrarreformista que parece seguir ineluctablemente a toda reforma, se pone de manifiesto a través de cambios reglamentarios y modificaciones de los planes de estudio que afectaron a la enseñanza media de entonces. No obstante, no se introducen cambios significativos sobre el esquema genérico ya acuñado en 1845, que además se verá fortalecido y confirmado aun más con la Ley Moyano de 1857. En efecto, por lo que hace a la enseñanza de la Historia, esta ley marca su definitiva, aunque modesta, inserción en el currículum. Así, en la primera enseñanza superior se designan unos Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España; en la segunda enseñanza se ordenan unos Elementos de Historia Universal y de la particular de España; y en las universidades, los estudios históricos se diversifican en varios centros superiores: las facultades de Filosofía y Letras (Historia Universal e Historia de España), en las de Derecho (Historia de España, además de las correspondientes historias del Derecho Romano y de la Iglesia), y la Escuela Superior Diplomática que, creada en 1856, ahora aparece recogiendo en su seno, entre otros estudios, los de Historia en los tiempos medios, Paleografía General, Paleografía Crítica y Arqueología y Numismática. Además se señalaba un Compendio de la Historia de España, y unas Nociones de historia Universal como condiciones para acceder a la condición de maestro de primera enseñanza elemental y superior, respectivamente. Aspectos estos últimos en los que la Ley Moyano más que innovar venía a consolidar, a consagrar una tendencia clara, ya que la presencia de la Historia está acreditada en las Escuelas Normales de Maestros desde su primer plan de estudios de 1843 y en la sucesiva regulación del sistema de oposiciones para el acceso a la docencia (Melcón, 1992).

Este esquema jurídico-curricular permanece inalterable, en su esencia hasta los albores del siglo XX: hay muchos y constantes cambios, pero de detalle, en la enseñanza media, algunos en la universitaria y prácticamente ninguno en la primaria. De ahí que se pueda afirmar que entre los años cuarenta y cincuenta hayamos asistido al período constituyente de la Historia, dentro del que se configura un código disciplinar, inventado, por ensayo y error, en estos años y que, como veremos, se alimenta, en buena parte, de la recuperación y aclimatación de algunas de las pautas ya creadas en los tiempos pasados, especialmente en la apropiación burguesa de algunos de los discursos y usos sociales que componían lo que, en el capítulo anterior, llamábamos, protohistoria del código disciplinar. Este proceso constituyente requiere de una acción «preformativa» del Estado porque al ser designada la Historia, las palabras adquieren el carácter de un discurso que crea su objeto al mismo tiempo que lo enuncia. Esta es la forma de una genealogía del saber escolar que acontece en estos tiempos mediante la fijación de una tradición administrativa de decir de la Historia, y ella se enmarca en las formas sociales e institucionales de designar al conocimiento histórico, que, como vimos en el caso de la Real Academia de la Historia, alojan en su seno una intención preconcebida de consolidación y revalorización públicas del saber sobre el pasado.

La elaboración legislativa no sólo contribuye a la invención de la Historia escolar por lo que tiene de obligada impartición de la materia, sino porque toda obra política (y la educación lo es por encima de todo) crea discursos legitimadores de aquello que se presenta como obligatorio, y por tanto, como socialmente necesario. Haciendo un juego de palabras foucaultiano, todo poder aduce siempre un saber. Los discursos administrativos sobre el valor educativo de la historia son, por tanto, un componente importante del código disciplinar, porque expresan el reconocimiento o la exclusión por el poder de tal o cual saber.

Los discursos viven, como todo pasado histórico, una vida inerte en los textos. Los administrativos son una clase de textos en los que el sujeto-autor desaparece bajo los juegos que normativizan los discursos del poder. No obstante, el troquel del pensamiento educativo liberal tiene nombre. Se trata del Informe Quintana. En él, la primera enseñanza queda reducida a las nociones de lectura, escritura y aritmética («leer, escribir y contar») y la segunda enseñanza es concebida, siguiendo las pautas del utilitarismo ilustrado (que llegará ya muy menguado a la Ley Moyano) como una formación de fuerte contenido científico-técnico, dentro de la que la Historia queda relegada y postergada en favor de saberes más importantes.

En cuanto a la segunda enseñanza, contempla tres clases de materias escolares propias de las «universidades de provincias» (nombre que se otorga a lo que luego se llamarán institutos de segunda enseñanza) al frente de las cuales se encuentran las matemáticas puras para el estudio de la naturaleza, el segundo lo constituyen la bellas artes y el tercero «aquellos estudios [no citados en el texto de arriba] que nos dan a conocer nuestros derechos y nuestras obligaciones»; con una cierta duda (¡siempre la duda permanente sobre la historia escolar!) en colocar la Historia entre estos últimos o los que favorecen el «arte de escribir», finalmente quedan incluidos en el segundo capítulo como «cuadro animado por la elocuencia y la imaginación en que se representan vivamente los caracteres y costumbres de las naciones y de los individuos» (Informe, 1979, 389-390). Aquí una vez más queda patente la debilidad originaria de la Historia, su inconcreto retrato curricular, que llega al extremo, en este proyecto, de ser incluida como un apéndice del estudio de la Literatura. Así aparece la Historia curricular en el modelo liberal, como si costara deshacerse de su larga dependencia de los estudios de humanidades y de la vieja tradición jesuítica. En efecto, la «no disparidad repugnante» entre literatura e historia y razones de peso económico llevan al autor del informe a proponer una fusión de ambas, reclamando para esta última un lugar de mero apéndice de la primera. Ciertamente el Informe Quintana que, en su esencialidad expositiva nada tiene que ver con la vieja enseñanza jesuítica y con los usos educativos del Antiguo Régimen, sin embargo, evoca, en el caso de la His-

toria, la vetusta idea de la historia como género literario, lo que significa la condena de la Historia a un papel subsidiario y dependiente dentro del curriculum.

En fin, se mire por donde se mire, esta primera definición burguesa de la Historia escolar viene a significar la debilidad originaria que se concede a la disciplina. La Historia no ha roto todavía amarras con los saberes humanísticos de siempre. La creación del código disciplinar va a suponer la ruptura, la emancipación y autonomía de la Historia, pero manteniendo unos rasgos que durante mucho tiempo recordarán la vieja dependencia de las artes vinculadas a la elocuencia. Esta será una pesada (o ligera según la opinión del lector) herencia que se remonta a la etapa protohistórica de la disciplina. Todavía en el artículo 6 del Arreglo Provisional de 1836 se decía que «la enseñanza de literatura e historia estará por ahora á cargo de los catedráticos humanidades ó profesores de elocuencia que actualmente existen en las universidades» (Colección, 1847). Desde el Plan Pidal de 1845 la Historia fortalece su real independencia como materia escolar, al menos por lo que se refiere a la enseñanza secundaria, que desde entonces, y durante mucho tiempo, va a ser el sector donde la Historia se asiente como disciplina escolar con un mayor grado de estabilidad y profesionalización.

Dentro de un modelo educativo tradicional elitista, las leyes de 1845 hasta la de 1857 introducen la Historia como una saber modesto pero independiente dentro del curriculum. Cuando el legislador decide, en el Plan de Estudios de 1845, dividir la segunda enseñanza en elemental y superior, razona sobre la conveniencia de situar las materias y dice:

*El primero, si se atiende a lo que exige una educación perfecta, es el de la moral, de los deberes del hombre y la religión católica; pues si la religión, sin que se labren desde el principio sus sanas doctrinas en el corazón del hombre, perdidos serán cuantos esfuerzos se hagan para cultivar su entendimiento. Deberá añadirse el conocimiento del globo que habitamos, de sus principales seres y de los fenómenos más notables de la naturaleza; la historia del género humano y especialmente la de nuestra patria; los elementos del raciocinio y del cálculo y las reglas del bien decir, así en prosa como en verso.*

*(...) En cuanto al orden de estas mismas materias, claro está que debe sujetarse al gradual desarrollo que va adquiriendo la inteligencia del joven. La memoria es la primera facultad que éste puede ejercitar con aprovechamiento; conviene, pues, comenzar por los estudios que más la necesitan, como son: la lengua, la geografía y la historia, reducida al mero relato de los hechos.*

Plan General de Estudios de 1845. En Historia de la educación en España (1985), vol. II, pp. 199 y 200.

Una vinculación insoslayable entre la facultad de la memoria y la Historia, que posiblemente deba explicarse parcialmente, a su vez, por los lazos entre la Retórica como arte del buen decir y la mnemotecnica como arte de fijar los recuerdos del orador mediante artificios de distinto tipo. Como ya sabemos y comentamos en el capítulo anterior, durante mucho tiempo, la Historia fue ancilla de la Retórica, vivió a la sombra de la producción de discursos literarios bien organizados de acuerdo con los cánones del buen decir. Entre los procedimientos al alcance del orador, desde la antigüedad clásica hasta la oratoria sagrada de los tiempos modernos, se encontraban los «teatros de la memoria artificial» que facilitaban la fijación y orden del discurso mediante la memorización de imágenes de muy variado tenor (Rodríguez de la Flor, 1995, 109). Esta vecindad y el lugar asignado a la Historia dentro del frondoso árbol de las ciencias, dejan su huella en la Historia cuando ésta empieza a traspasar las puertas del currículo oficial.

La Historia escolar nace, pues, con este estigma de disciplina asociada a la facultad de la memoria y de ahí emergerá una pauta pedagógica sometida a esta somera y débil caracterización del conocimiento histórico. Es más, cuanto más elemental sea la enseñanza de la Historia más se reclamará

su dimensión memorística. Así los primeros textos escolares que nacen en la época de la fundación de la Historia como materia escolar, reclaman para sí, una y otra vez, el ser un útil «auxilio para la memoria». De estos y otros auxilios hablaremos más adelante, pero ahora conviene no olvidar que esta percepción de la Historia como disciplina vinculada a la memoria quedó ya impresa en los autores pioneros de manuales y libros de texto en el siglo XVIII.

En esta etapa constituyente también se discurre sobre el valor y la utilidad socioeducativos del conocimiento histórico. Como tendremos ocasión de ver más adelante, en la educación primaria su valor se somete a los dictados de la moral católica y de la religión hasta el punto de que la historia sagrada ocupa el terreno mayor y más importante de la educación histórica en la escuela elemental; la Historia, este saber poco preciso y carente de utilidad inmediata, posee, por contra, una importante carga moral y patriótica que no cabe omitir; ahora bien, en la educación secundaria, sin ignorar lo que tiene de función moralizadora y patriótica, comprende además un valor social añadido al capital cultural de sus cursantes.

En los primeros institutos de segunda enseñanza, levantados antes del Plan Pidal, «todo era necesario crearlo», incluidas las orientaciones sobre el contenido, extensión y sentido de las asignaturas. Así en un oficio de la Dirección General de Estudios, fechado en 1840, se argumentaba a favor de la Geografía y la Historia porque «además de ser necesarios a todo hombre educado, conducen a conocimientos útiles para otras ciencias, para las artes y para la industria» (Madariaga-Valbuena, 1971, 301). El ideal de hombre educado (aquí el masculino es utilizado con propiedad porque no había enseñanza secundaria en los Institutos para las mujeres) cambia con el tiempo; en esta época era sinónimo de valores elitistas muy pronunciados, tal como podemos ver en el texto del que fuera Director General de Instrucción Pública.

*Viviendo el hombre en el globo terráqueo, ¿podrá dispensarse de conocer su figura y la distribución de sus diferentes partes, principalmente de aquella en que la suerte le ha deparado nacer? El estudio de la Geografía en general, y con especialidad la del suelo patrio, es por tanto indispensable. A este estudio debe acompañar el de la Historia, no ménos necesario por su enorme utilidad y porque es vergonzoso que existan personas pertenecientes á las clases distinguidas de la sociedad que ignoren lo que esta sociedad ha sido y cómo se ha formado. Desgraciadamente, se halla tan descuidada esta parte de la educación, que necesita una bien entendida reforma.*

A. Gil de Zárate (1855): De la instrucción Pública en España. Vol. II, p. 5.

Lamentable ignorancia, en efecto, ignorancia de clase pues el pasado como conocimiento (sobre todo el pasado de la nación) se aduce sólo como omisión pecaminosa de las «clases distinguidas». El propio autor establecerá una diferenciación duradera entre el tipo de historia que habría de enseñarse en cada nivel educativo, mostrando la concepción clasista que circulaba en el fondo de su concepción de la educación» (García Puchol, 1993, 28).

Gil de Zárate, escritor y Director General de Instrucción Pública, persona de mucho peso dentro de los constructores del nuevo sistema educativo, desempeñó un protagonismo de primera línea en la invención de la Historia y otras materia escolares. Como autor de algunos de los primeros programas e incluso algún manual de Historia y de Literatura. En sus palabras podemos escuchar una caracterización de la Historia escolar como «cuadro general de los principales hechos», como saber apoyado en la memoria y como conocimiento entretenido, rasgos todos ellos que se incorporan al código disciplinar, no en vano su autor puede ser considerado como uno de los fundadores de la Historia escolar.

*Entre las materias no las hay que mejor cuadren a la edad y a las disposiciones de los niños que la Geografía y la Historia. La primera cuando se descarte de ella toda la parte científica*

*y matemática, reduciéndola a la descripción material del globo; la segunda, siempre que no se tenga el necio empeño de convertirla en enseñanza filosófica, y sea lo que entonces deba ser, un cuadro general de los principales hechos que han acontecido en el mundo. Ambas asignaturas requieren del auxilio de la memoria, y ofrecen solaz y entretenimiento a los jóvenes; ambas pueden ir también unidas y repartirse en varios años para enseñarlas con el conveniente desahogo, simultaneándola con el latín y otros estudios, que contribuyan juntos al desarrollo de las facultades intelectuales.*

A. Gil de Zárate (1855): De la Instrucción pública..., II, p. 19.

Este polifacético personaje, típico escritor y publicista de su tiempo, escribía una Introducción a la Historia Moderna en 1841, como resultado de un curso impartido en el Liceo de Madrid, en la que decía: «actualmente el conocimiento mas ó menos profundo de la historia, y sobre todo de los pueblos libres, no es ya solo un placer para los entendimientos cultivados, es tambien una necesidad para el ciudadano que quiere tener parte en los negocios de su patria, ó cuando menos juzgar de ellos con acierto» (Gil de Zárate, 1841, 7).

Placer y necesidad, pues, se dan la mano en la nueva utilidad reivindicada para los estudios históricos. El añejo placer literario de las minorías cultas, propio de las clases ociosas, y las nuevas necesidades públicas de los ciudadanos interesados en los «negocios de su patria». Claro está que esta segunda dimensión, que renueva el valor pragmático de la disciplina, en conexión con el nuevo Estado liberal, estaba reservada tanto por las leyes electorales (en 1846 el cuerpo electoral se componía de 99.149 hombres) como por las restricciones de escolarización básica a un segmento muy escaso de la población, quedando la inmensa mayoría dentro de la categoría de lo que el profesor Jover llama la «subciudadanía» carente de plenos derechos políticos y, por ende, de cualquier necesidad de formación histórica.

El mismo autor aboga por una singular graduación del tipo de Historia enseñada, estableciendo una diferencia entre una historia filosófica (término que entonces venía a entenderse por interpretativa o explicativa), reservada para los niveles superiores del sistema educativo y una historia reducida a la narración de los hechos, propia de los niveles inferiores. Detrás de esta racionalización psicológico-pedagógicas existe un tipo de lógica social: el conocimiento verdadero, aquel que produce auténtica distinción social es el de las «clases acomodadas», término con el que se designa habitualmente en los textos legales de época a los destinatarios de la educación secundaria y superior. A tal clase, tal Historia.

Incorporada la memoria como facultad predominante al código disciplinar, por la vía de los textos legales y los discursos del poder político-administrativo, también se incluye, desde muy pronto, la distinción social y el valor religioso-moralizante como rasgos constitutivos de la disciplina. Incluso la idea de la Historia como saber ornamental («solaz» y «entretenimiento»), como «exceso» de capital cultural (como saber, en sentido estricto, innecesario) todavía recuerda viejos textos como el Plan para la Educación de la Nobleza y Clases Pudientes españolas (1798), donde a la hora de proponer la distribución horaria de las asignaturas la Historia aparece como las que exigen menor dificultad y proporcionan mayor placer (MEC, 1979, 211).

Además de todo ello, la función patriótica llena, implícita o explícitamente, todos los discursos administrativos. El sistema educativo liberal consagra, al menos en el nivel de los discursos, la Historia nacional como objeto de aprendizaje al tiempo que ésta se va convirtiendo en género historiográfico: se crea una muy duradera connivencia para que los contenidos de la historia se repartan entre una historia general del mundo y una particular de España. En todos los escalones del sistema educativo, desde la primera enseñanza hasta la superior, funciona, pues, una decisión de combinar la historia del mundo con la de España, es decir, abordar la historia de la humanidad desde una

óptica nacional (y nacionalista). Este modo de pensar la educación histórica no es totalmente nuevo, porque ya vimos cómo un esquema similar aparecía en la manualística de finales del siglo XVII y del XVIII, en textos como el del P. Buffier (1771), pero ahora este uso se acentúa y consolida como una tradición escolar que recorre toda la fase del modo de educación tradicional-elitista. La óptica nacional y una atención temática a periodos más cercanos se impondrá finalmente sobre aquel tipo de Historia tradicional, de estirpe jesuítica, basada en el estudio de personajes de la antigüedad clásica como arquetipos de valores morales. No en vano afirmaba Gil de Zárate (1841, 10) que una historia propia de pueblos libres vuelve sus ojos hacia la historia moderna (este término solía abarcar entonces los acontecimientos posteriores a la caída del Imperio romano).

La progresiva asociación de la Historia y la Geografía alcanza a convertirse, después de algunas dudas iniciales, en una tradición duradera del código disciplinar. Asociación temática y profesional que no siempre estuvo clara en la historia de ambas disciplinas (Capel et al., 1984; Luis, 1985) y que ya se esboza desde el principio de la revolución burguesa y se afianza, en la enseñanza secundaria, a partir del Plan Seijas Lozano de 1850. La unión en una sola cátedra de ambas será un aspecto determinante en la historia de la disciplina y en la de los profesionales encargados de su impartición.

Todo curriculum representa un arbitrario cultural sostenido sobre un determinado tipo de racionalidad que pugna con otras racionalidades para conquistar espacios y tiempos escolares. En el caso de la Historia, esta pugna sólo se dio parcialmente y sólo en cuanto al grado de intensidad. Al menos desde el Plan Pidal de 1845 se muestra, como parte del tronco básico del currículo que pretende formar al «hombre educado», a diferencia de otras materias que se verán envueltas en las polémicas entre progresistas y moderados, como la Religión, el Latín o las ciencias experimentales, o aquellas otras que serán designadas como de «complemento o adorno» (Gil de Zárate, 1855, II, 6). Por lo tanto, dentro del universo simbólico del modo de educación tradicional-elitista la Historia conquistará un lugar curricular intermedio pero confortable y seguro, por indiscutido, sobre todo en la enseñanza secundaria, al abrigo de sospechas sobre su utilidad y con un amplio consenso social y político sobre su presencia entre los saberes escolares elegidos por el Estado. La Historia en el currículo de la burguesía decimonónica no tendrá coaliciones sociales o ideológicas en su contra: se beneficiará, una vez llegada al currículo, de una especie de tácita aceptación.

Así, una vez traspuesto el umbral y superadas las barreras e inseguridades iniciales, la Historia escolar se afianza, primero en la enseñanza secundaria, y después, poco a poco y con mayores dificultades, en los demás niveles educativos. Tomando como base el trabajo pionero de Luis (1985) podemos afirmar que entre 1836 y 1936 la Historia en los estudios de Bachillerato vino a representar un valor medio de dedicación horaria de 6,8% y la Geografía el 5,5,% frente, por ejemplo, al 13,7% de las Matemáticas (Capel et al., 1984, 35).

Ciertamente, esta posición no era privilegiada ni igual en todos los niveles de enseñanza. Desde mediados del siglo XIX la situación permanece casi estática hasta que con el nuevo siglo se conquista una mayor participación: hasta 1901 no se logró que en la enseñanza primaria la incorporación de la asignatura de Historia a todos los tipos de escuelas y hasta 1900 no se llegó a un desarrollo más profundo en la universitaria con la creación de la Sección de Historia dentro de la Facultad de Filosofía y Letras.

### III. 3. 2 Los primeros programas y cuestionarios escolares: la definición de los contenidos históricos del código disciplinar

Los discursos administrativos que contribuyen a inventar la Historia escolar forman parte de todo un elenco de formas y modos de progresiva intervención y control del Estado sobre el curriculum. Una forma aun más directa de proceder en esta dirección es la fijación de programas o cuestionarios escolares, verdaderos textos visibles del código disciplinar, de la Historia enseñada. Ellos y los libros de texto proceden a cerrar más, desde el punto de vista conceptual, el significado de la disciplina, sólo esbozado en los Planes de Estudio.

Cualquier programa contiene una doble voluntad: de orientación y de control. De ahí que estos primeros ingenios proyectivos representen una fuente muy útil para conocer la gestación de una disciplina escolar. Curiosamente este tipo de fuentes son prácticamente inexistentes, durante todo el siglo XIX, en la primera enseñanza, que sufre un notable menosprecio de las autoridades educativas. Tanto se presupone lo que debe ser la escuela, como lugar de encierro y de instrucción elemental, que no se elaboran orientaciones programáticas de ningún género hasta muy avanzado el siglo XX. Es en el nivel de la enseñanza secundaria y, en menor medida, en la universitaria donde se pone el énfasis intervencionista ante las dificultades por señalar unos límites precisos a algunos campos de conocimiento. Así con motivo del «arreglo» o reforma de la Facultad de Filosofía, se elevaba consulta a los catedráticos, en los siguientes términos.

*1º ¿Qué número de asignaturas deberá comprender cada uno de ellos? 2º ¿Qué extensión deberá darse a las asignaturas según su respectiva importancia y necesidad? 3º ¿Cuál será el orden lógico de precedencia en que deberán estudiarse para sacar mayor fruto de su enseñanza? ...*

Circular á los rectores de universidades. Gaceta de Madrid, 12, septiembre de 1843.

Las dificultades de levantar un edificio educativo de nueva planta no eran pocas. En estos años cuarenta la Administración empieza a urgir a las universidades para que hagan programas de cada asignatura. Estos primeros programas y los que aparecen en los institutos de segunda enseñanza anteriores al Plan Pidal representan una primitiva invención, muy tosca aún, de la Historia como disciplina escolar. Veamos algunos de ellos.

Como ya indicamos, en la enseñanza secundaria y universitaria el Arreglo provisional de 1836, elaborado cuando Quintana ocupaba la Dirección General de Estudios, superó la prueba de su propio nombre, porque duró hasta el Plan Pidal. Allí se contemplaba una enseñanza secundaria de tres años que era inseparable de la Facultad de Filosofía. La asignatura Historia, particularmente de España se unía a la de literatura y ambas se encomendaban al buen hacer de los profesores de humanidades o de elocuencia de las universidades. Es decir, nuevas materias de enseñanza para viejos profesores.

Éstos no parece que fueran muy propicios a hacer público aquello que enseñaban, a pesar de las reiteradas indicaciones de la naciente administración educativa. En circular de 20 de abril de 1843 (BOIP, V) se recordaba que ya el Plan de Estudios de 1824 en su artículo 126 obligaba a publicar los programas de los profesores de las universidades públicas y que esta misma obligación se reiteraba, por su evidente incumplimiento, en 1839.

Los primeros programas en vísperas del Plan Pidal representan la supervivencia de la tradición anterior al código disciplinar, con algún añadido innovador. En general, son muy desiguales: unos sólo avanzan un programa de temas con epígrafes; otros explican la temporalización de la enseñanza, su reparto y el método. Expresa, qué duda cabe, el mundo todavía informe de la disciplina. No podía ser de otra manera cuando sus autores eran principalmente y en origen gentes de huma-

nidades y elocuencia a los que se había encomendado una cátedra donde la literatura y la Historia quedaban reunidas.

No puede sorprender que, en la mayoría de los casos estudiados, la literatura ocupe el lugar principal, en torno a las dos terceras partes del tiempo disponible. Es el caso de Barcelona para el curso 1842-1843, cuya cátedra de Literatura e Historia era desempeñada por Pedro Felipe Monlau, bachiller en Filosofía, doctor en Medicina y profesor de Geografía y Cronología en la Academia de Ciencias Naturales y Artes de Barcelona, que publica un extenso programa de Literatura (más de dos páginas) y reduce el de Historia a tres renglones (Monlau, 1843, 276-278). Lo breve, si bueno...

La cátedra de Literatura e Historia impartía clases a alumnos de unos 14-15 años dentro de la Facultad de Filosofía. En la Universidad de Sevilla su catedrático, José María Fernández (1844), después de un largo discurso de apertura del curso, en que la Historia recibe los ya conocidos apelativos de «escuela de moral» o «gran libro de la vida», y concluye, en el mejor estilo clásico, llamando a los jóvenes a imitar «los grandes modelos de virtudes» para que lleguen a ser «orgullo de nuestras patria» (Fernández, 1844, 19). En fin, un modelo retórico tradicional en el que se sigue dando mucha importancia a la parte antigua de la historia universal, que también se puede comprobar en las explicaciones históricas impartidas en la Universidad de Oviedo por su catedrático, quien en la alocución inaugural del curso, invita a la concurrencia a penetrar «con confianza en el jardín de la erudición» (Prado Tovia, 1846, 13). El «jardín de la erudición» estaba poblado, por especies muy variopintas y de vieja estirpe clásica.

En las universidades de Madrid y Valencia, sus respectivos catedráticos de Literatura e Historia, Alfredo Adolfo Camus (1844) y José Vicente Fillol (1844) seguían enseñando literatura (lo que luego se llamará Retórica y Poética) y muy poca Historia; ésta quedaba subsumida en historia de la literatura o ejercicios de composición y declamación. Sólo en algún caso, como el de la Universidad de Salamanca, es posible apreciar una cierta modernidad, ya que su catedrático el doctor Solano (1844), lo es, en comisión, de Geografía e Historia y no de Literatura e Historia, lo que hace que el peso de la geografía astronómica sea muy importante y el de la Historia, aunque menor, no despreciable.

*Historia. Su caracter, objeto y fines. Principales divisiones de la historia. Su importancia y utilidad. Necesidad de la Geografía y la Cronología para estudiar metódicamente la historia. Su division por épocas y doctrina del ilustre Bazuet (sic) sobre las mismas. Epocas principales de la historia universal. Era y sus diferencias. La verdad es cualidad insuperable de la historia. Idea verdadera de la crítica. Necesidad de ella. Sus reglas principales. La crítica es en suma la aplicacion de la Lógica al estudio de la historia, y la filosofía de ella. Moisés escribió algunos rasgos de historia antigua relativos al pueblo de Dios. En donde se han de buscar los escasos conocimientos positivos que tenemos de los hombres y del mundo antediluvianos. En la historia moderna univversal debe formar época la invencion de la imprenta. En la historia de España deberán señalarse dos épocas muy principales, una fatal bajo cierto aspecto en la espulsion de los moriscos, y otra en la restauracion de las leyes fundamentales. Estudio de las épocas memorables que envuelven lecciones terribles. Rápida ojeada sobre los principales hechos de la historia y reflexiones filosóficas. Bibliografía y Biografía. Vicisitudes de la historia. Historia contemporánea.*

Solano (1844): «Catedra de Geografía e Historia. Programa del curso 1844-1845». En Oración inaugural que en la aperturade los estudios de la Universidad Literaria de Salamanca pronuncio el 31 de octubre de 1844 el Dr. Salustiano Ruiz. Salamanca, 1844, pp. 59 y 60.

Visto lo visto, no puede suponerse, ni por lo más remoto, que la virtud de este sabio profesor de Salamanca fuera la sistematicidad. En este programa, todo revuelto, se combinan elementos muy tradicionales con otros más modernos, que pasarán a formar parte de las primeras formulaciones

que se inscriben en el código disciplinar, tales como el afán de definir la disciplina (carácter, objeto y fines) o la mezcla de historia profana y sagrada.

Ya antes del Plan Pidal se pusieron en marcha los primeros institutos provinciales y hubo que dotarlos de profesorado por procedimientos rápidos de selección. Hubo en ellos que inventar un cierto criterio sobre las asignaturas que se incorporaría a la vida del centro a través de su vida reglamentaria.

*Artículo 50. La Historia se dividirá igualmente en Antigua y Moderna procurando el profesor desenvolver el origen y asentamiento de cada Nación las circunstancias más señaladas de su establecimiento, el orden de sus dinastías, sus príncipes célebres y sus más famosas revoluciones, indicando con exactitud la posición, extensión y límites de cada una, sus principales ciudades, los monumentos de las artes y producción naturales que contienen; y en fin hará conocer el genio de cada pueblo, su gobierno, su culto religioso, sus usos y costumbres.*

*Artículo 51. Las lecciones durarán dos horas por la mañana.*

Reglamento del Instituto de Segunda Enseñanza de Murcia, aprobado por la Dirección General de Estudios en 1843. El documento transcrito con ortografía actual está tomado de F. Hernández Pina (1983): El primer centro oficial de segunda enseñanza de Murcia. Universidad de Murcia/Instituto Alfonso X el Sabio, Murcia, pp., 95 y 96.

En cualquier caso, estos fueron los precedentes más cercanos de los programas que realmente fundaron el código disciplinar de la Historia. Su endeblez, su inespecificidad puso en aprietos a la Administración educativa cuando se intentó finalmente, con el Plan Pidal, introducir la Historia como materia independiente en la recién creada enseñanza media y en los estudios superiores (del doctorado) de la Universidad Central. No puede resultar extraño que Gil de Zárate se exprese de la siguiente guisa:

*Una de las dificultades que ofrecía el nuevo plan para los profesores, era el conocimiento de los límites y de la verdadera índole de sus respectivas enseñanzas. La mayor parte les dieron mas latitud de la que convenia, haciendo explicacion mas propia de facultad que de instituto. Por ejemplo, (...) los de historia, en vez de trazar un cuadro metódico de los principales sucesos, querian remontarse á consideraciones filosóficas y políticas como si estuvieran sentados en la cátedra de Guizot. Preciso fue trazar aquellos límites y aun señalar el orden con que habian de explicar las varias asignaturas; á cuyo efecto se publicaron los programas y los horarios que poco á poco fueron regularizando la enseñanza y encarrilándola por su verdadero camino.*

A. Gil de Zárate (1855): De la Instrucción..., II, p. 45.

Es bien sabido que una cosa es publicar un plan de estudios y otra muy distinta cambiar las enseñanzas que se imparten. La Dirección General de Instrucción Pública intentó llevar adelante el Plan Pidal solicitando a los catedráticos que remitieran el programa por el que pretendían regir sus clases. Se intentó, pues, como diríamos hoy, una vía de desarrollo curricular desde los profesores, que fracasó estrepitosamente, porque «en la mayor parte se veía que sus autores ignoraban hasta la forma que debe darse á un programa y casi todos pecaban de remontarse mas de lo conveniente» (Gil de Zárate, 1855, II, 45). Ello obligó al propio Director General a intervenir directamente en la confección de los primeros programas oficiales de segunda enseñanza y de la Facultad de Filosofía, que se publican en agosto de 1846. Triunfa, de este modo, el procedimiento centralista de control del currículo, que se completará con una intervención semejante en la aprobación de libros de texto.

Así es como los primeros programas escolares con marchamo oficial se remontan a la época inmediatamente posterior a la aprobación del Plan Pidal. Desde la recientemente creada Dirección

General de Instrucción Pública, a cuyo cargo estaba Gil de Zárate, se pretendió «embridar» la anarquía intelectual reinante en los estudios secundarios y universitarios, en los que, como vimos en el caso de la Historia, los profesores tenían una muy dudosa especialización profesional, lo que no garantizaba que las materias del nuevo Plan Pidal fueran realmente impartidas en los centros, tal como sospechaba, con mucha razón, el propio Gil de Zárate.

La Real Orden de 24 de julio de 1846 reformaba parcialmente el Plan Pidal de 1845, en lo que hace a la Historia ésta se asentaba en dos cursos (3º y 4º) de la segunda enseñanza con el nuevo nombre de Elementos de Historia General y con especialidad la de España (BOIP, 1846, IX). Gil de Zárate fue autor del primer programa que se publicó de esta asignatura que se cursaba en los institutos provinciales de segunda enseñanza y en los institutos agregados a las facultades de Filosofía de las Universidades. En efecto, en agosto de 1846, y ante las notables insuficiencias de los remitidos por los catedráticos de las asignaturas, se confeccionó este primer programa-cuestionario, Programas para las asignaturas de Filosofía (Programas, 1846), que representa un hito importante en la producción del código disciplinar desde la propia administración educativa.

El programa de 1846 crea un modelo que luego va a ser imitado, con múltiples variantes, hasta la saciedad. Se trata, como el propio título de la asignatura indica, de una historia universal y de España. Se comienza con una parte introductoria (definición, objeto y grandes divisiones de la Historia) para pasar luego a una distribución estrictamente cronológica de los contenidos, que quedan fragmentados en tres grandes edades: antigua, media y moderna. La edad antigua, a su vez, aparece estructurada en tres partes: Egipto y los imperios antiguos, Grecia y la historia de Roma. La historia de España se empieza a mencionar al hilo de la historia de Roma; no se introduce la historia sagrada (que sí figura en el programa específico de Religión y Moral) ni las fábulas sobre los antiguos pobladores de España.

Si en la parte antigua los imperios, Grecia y Roma hacen de ejes organizadores, en la correspondiente a la Edad Media pasan a cumplir el mismo papel las naciones (los distintos reinos y dinastías); ahora, además, la parte de historia de España cobra una mayor extensión y amplitud. Se empieza con la «decadencia del imperio romano» y se termina con la «toma de Constantinopla». La parte de historia moderna empieza con los grandes descubrimientos geográficos y termina en los tiempos de la Revolución francesa y de la Guerra de la Independencia española y el regreso de Fernando VII. Se sigue utilizando el eje cronológico y nacional para la sucesión de temas y también se da una apreciable presencia de la historia de España, que en algunos momentos ocupa un lugar central.

Por edades, la mayor extensión en páginas y epígrafes corresponde a la antigua, seguida de la medieval y ésta de la moderna. En esta última edad se incluyen los hechos contemporáneos.

El contenido de los epígrafes es preferentemente político-narrativo: las batallas, los reinados, los grandes acontecimientos y personajes son el hilo conductor. No obstante, se ha destacado, con una cierta razón, la modernidad de este programa (García Puchol, 1993, 27), donde se puede rastrear la influencia de Guizot, cuya obra, Historia General de la Civilización Europea o Curso de Historia Moderna era bien conocida por el Director de Instrucción Pública y de la que desde 1839 hasta 1847 se habían hecho al menos cuatro ediciones en castellano. El propio Gil de Zárate había ensayado sus dotes guizotianas en el ciclo de conferencias impartidas en el Liceo Artístico y Literario de Madrid, que se recogieron bajo el título de Introducción a la Historia Moderna (1841), a las que ya nos hemos referido páginas arriba.

Según Guizot, «la civilización es uno de esos hechos indisputables; hecho general, oculto, complicado, muy difícil de conocer y describir; pero real y verdadero que debe ser descrito y tomado en consideración tanto como otro cualquiera» (Guizot, 1846, 10). Ciertamente, si el lector examina el conjunto del programa quizás no pueda rastrear estas huellas más que en algunos epígrafes (los

menos) en los que los nombres de batallas, dinastías y personajes son sustituidos por «gobierno», «religión», «costumbres», o «estado civil, religioso y político», o «idea general del feudalismo en Europa» o «idea de las artes, literatura, ciencias y comercio». Estas pinceladas de modernidad vienen reforzados por la omisión de cualquier referencia a los orígenes fabulosos del mundo o de España.

En fin, los programas de 1846, primeros programas estatales de Historia, infinitamente más detallados y profesionales que los precedentes comentados, «inventan» los límites de la Historia escolar y son fundadores del código disciplinar. Independientemente de su real aplicación sugieren ya una idea de la Historia, la Historia que se quiere enseñar.

La inseguridad sobre el definitivo modelo curricular de la segunda enseñanza, hace que en los años que siguieron al Plan Pidal el afán de remover planes de estudios siguiera vivo. En 1847 (Plan Pastor Díaz) se asiste a una revisión parcial que supone que la Historia pase a enseñarse en tres cursos, llegando el legislador a significar, de forma reglamentaria, una secuencia de enseñanza por cursos (García García, 1991, 702). Otras reformas de menor porte, aunque de claro signo reaccionario, siguieron haciéndose hasta la Ley Moyano de 1857. Antes durante el mandato ministerial de Seijas Lozano, 1850, la Geografía e Historia quedan íntimamente asociadas en el plan de estudios y en los programas que lo desarrollan.

En efecto, los Programas para las asignaturas de segunda enseñanza (Programas, 1850) desenvuelven el contenido, entre otras asignaturas, de lo que ahora se llamarán Elementos de Geografía e Historia. La asignatura se reparte en tres cursos (2º, 3º y 4º) a tres lecciones semanales. A diferencia del programa de 1846 se insiste mucho en este punto, se señala la secuencia obligatoria, entre curso y curso que ha de gobernar la enseñanza de los profesores. En el primer año, se trata de impartir unas nociones preliminares de geometría, geografía astronómica y de geografía física. En el segundo, se empieza con una parte de Geografía de España y complementos de Geografía política, para seguir luego con la Historia: una especie de introducción (definición, objeto y divisiones), historia antigua (desde los egipcios hasta la división del imperio romano entre los hijos de Teodosio) y una parte de la historia de la Edad Media (hasta Carlomagno). En el tercero y último de los cursos, hay una continuación de la Edad Media, una Historia Moderna (desde Los Reyes Católicos hasta la Revolución francesa y la Guerra de la Independencia) y todo concluye con unas nuevas nociones de geografía astronómica (Programas, 1850, 34-44). La mayor extensión ahora pasa a la Edad Media (poco más que la antigua) y la menor corresponde a la Historia moderna.

Si comparamos los programas de 1846 con los de 1850, la primera diferencia está en la integración de geografía e historia. Mientras que en los de 1846 se conforman con señalar que «al tratar de las diferentes épocas de la historia, el profesor tendrá siempre cuidado de dar á conocer al mismo tiempo á sus discípulos la geografía política, tanto general, como particular de los diferentes Estados que recorra» (Programas, 1846, 77), en los de 1850 la asociación entre ambos saberes es intensa e incluso, al final, estrambótica cuando reaparece como colofón el estudio de la geografía astronómica. Asociación que era hasta ese momento muy imprecisa, pues siempre la geografía osciló entre el campo de los saberes matemáticos y el de los históricos. Fuera de esta disidencia, también se puede subrayar la menor extensión y precisión de los de 1850, apuntando ya el programa a un simple cuestionario. Y desde luego todas las pinceladas de modernidad guizotianas desaparecen ahora en favor de un proyecto de enseñanza basado exclusivamente en la narración lineal y cronológica de hechos político-militares. Los tiempos habían cambiado y se estaba en plena resaca reaccionaria. La Historia regulada en los programas no permanecía insensible a la nueva realidad.

No obstante, a pesar de sus muchas diferencias, los dos programas se erigen sobre un zócalo común. Y esta comunidad temática es lo que nos interesa resaltar, pues sobre ella se levantarán las definiciones expresas del contenido escolar de la Historia. Esto es, por encima de las variaciones de tono y estilo historiográficos, en ambos programas se produce un estereotipo sobre lo que debe ser

la historia escolar, que tardará en desaparecer y que se traslada a los textos escolares que fundaron el código disciplinar.

En efecto, Historia universal y de España, ambas unidas, la una interpolada en la otra, aparecen como el esquema básico de los contenidos. Igualmente la idea de una continuidad temporal que necesita de la geografía (al lado o como complemento), uno de los «ojos de la Historia» en la ya tópica expresión, también va a tener un largo futuro. Lo mismo que la selección de invariantes temáticas en cada una de las edades, selección de lo que se considera importante en un decurso cronológico en el que los imperios, las dinastías, los personajes y las naciones realizan las funciones de sujetos-objetos del discurso histórico. Nada completamente nuevo si acudimos a las capas protohistóricas que preceden a la constitución del código disciplinar, pero ahora ya se trata de una tradición refundada y petrificada en los textos legales, que va a prolongarse largamente. Estos programas contienen, a pesar de sus diferencias, los trazos ya explícitos de los contenidos históricos del código disciplinar, que ahora pasan de un estado magmático muy impreciso a otro más sólido, cristalino y duradero.

Por todo ello, estos dos programas sí «hacen historia» en cuanto proponen un modelo de imitación, que se trasladará, como guía de los proyectos de enseñanza elaborados por los propios profesores y de los libros de texto. En estos últimos podemos incluso adivinar, como más adelante apreciaremos, una intención más arcaizante, ya que muchos de ellos no tendrán reparo en unir la Historia sagrada a la profana e introducir otros elementos más cavernícolas del tradicionalismo histórico-religioso.

Por lo que hace a los programas elaborados por los propios profesores, hay una permanente preocupación administrativa, ante la poca afición y el mucho pudor de los interesados, para que los hagan públicos, con vistas especialmente a los exámenes. De ahí la dimensión de «cuestionario» que irán adquiriendo con el tiempo y su cada vez más fácil asimilación a los índices temáticos de los libros de texto. La preocupación fue temprana pero el asunto no era fácil.

No todos tuvieron la oportunidad ni la paciencia de editar los programas. Algunos de los que conocemos siguen, al igual que los libros de texto, el molde forjado en los programas oficiales de 1846 y 1850, aunque siempre con matices, no en vano los primeros programas no tardaron en perder vigencia, porque en aquellos tiempos, como bien sabían los profesores autores de libros de textos, los actos de la Administración educativa solían ser todo menos durables. Algunos, como el del ya conocido catedrático de Barcelona (Cortada, 1859), son un somero guión temático; otros, como el pergeñado por el no menos ínclito colega de Valladolid (Rivera, 1852 a), plasman una simple ampliación del programa oficial; por fin, en otros casos se ensaya una vía intermedia entre programa-cuestionario y resumen de la materia (Programa, 1864). Más allá de sus diferencias, todos ellos incorporan a los convencionalismos culturales de la Historia escolar.

Los programas y los manuales que proliferan en la fase constituyente del código disciplinar son los textos visibles que contribuyen a la invención de la Historia escolar. En ellos se contiene una primera formulación de las fronteras dentro de las que se quiere guardar la disciplina. No son una creación natural, son el resultado de una historia compleja que va configurando tradiciones culturales y usos educativos para la enseñanza de la Historia. Los programas muestran una visibilidad de las intenciones, son también una forma de decir de la Historia, son elocuentes como maneras de discurso pero no nos informan sobre las prácticas escolares, aunque de manera indirecta puedan sugerirlas. Son, en cierto sentido, el discurso de la Administración (los programas oficiales) y el de los profesores sobre lo que se consideran contenidos legítimos de enseñanza. Constituyen, por tanto, ese arbitrario cultural que se gesta históricamente y son «fármacos de la memoria» (Lledó, 1994, 53) que nos permiten recuperar el pasado originario de una tradición discursiva.

Por lo que hemos visto y luego ampliaremos, los programas establecen una duradera tendencia como forma de expresión de los contenidos-tipo que se plasman en el código disciplinar. Los libros

de texto también, pero éstos a diferencia de aquéllos poseen un uso social en el aula, son artefactos culturales que intervienen en los procesos pedagógicos como mediadores entre profesores y alumnos. Son, en suma, textos visibles que se relacionan con las prácticas invisibles de la pedagogía del pasado. Sobre la visibilidad de esta clase de textos (los libros de texto) y la invisibilidad de los contextos educativos del pasado nos toca hablar ahora. Sin ellos no es posible imaginar y reconstruir el proceso completo de invención de la Historia escolar y la génesis de su código disciplinar.

### **III. 4 Los textos visibles fundadores del código disciplinar: los libros de texto**

#### *III. 4. 1 Los libros de texto como objeto de la política educativa*

Las palabras son el espejo en que se miran las cosas que designan, pero también el lenguaje contribuye a crear objetos y nuevas realidades. Desde los tiempos de Ramus y Comenius se forja un arquetipo de texto para la enseñanza en sustitución de los viejos libros escolares; desde entonces, se extendió, como vimos en el capítulo II, la costumbre de resumir y organizar conocimientos con un sentido que hoy llamaríamos pedagógico. Los «compendios», «catones», «puertas», «manuales», «métodos», y otras denominaciones querían dar cuenta de un tipo de literatura especial, que se caracterizaba por ostentar una intención particular y por buscar un público determinado. En España el término «textos», en su acepción escolar, se utiliza por primera vez en 1836 y ya en el Reglamento Provisional de la Escuelas de Instrucción Primaria de 1838 se habla de «libros de texto» con un sentido semejante al de nuestros días (Sureda et al., 1992 11).

Los libros de texto se extienden con rapidez desde finales del siglo XVIII y alcanzan su consagración institucional a lo largo del siglo XIX, al mismo tiempo que quedan sentadas las bases del sistema educativo nacional-estatal. No es poca su contribución a la definición de las asignaturas, a la «invención» de las materias escolares, porque exponen en su interior los contenidos deseados; actúan a modo de programas de lo se quiere sea aprendido y constituyen una de las tradiciones pedagógicas más trascendentales y perdurables de los sistemas educativos modernos.

Este género de literatura posee un creciente interés y ha sido objeto, como quedó esbozado en la introducción de nuestro trabajo y como comprobaremos a lo largo del mismo, de miradas metodológicas multiformes: desde su consideración como artefactos que sostienen, en sus contenidos expresos o tácitos, ideologías hasta su entendimiento como huellas del devenir y divulgación de una determinada ciencia<sup>4</sup>. En todo caso, son un género especial que «codifica aquello que es aceptado como conocimiento» (Selander, 1995, 145). Los libros de texto pertenecen, por mérito propio, a una de las formas más institucionalizadas de difusión del conocimiento científico, aunque muy frecuentemente su afán divulgatorio implique una alta cuota de degradación y atraso con respecto a los conocimientos originarios. Ocupan, igualmente, un lugar destacado dentro de los instrumentos de los que se dotan las sociedades alfabetizadas para difundir estereotipos mentales e ideologías de diversa especie. «La historia de libros de texto y de su uso está ligada a las posibilidades que prestó la tecnología a la formación de un curriculum homogéneo en un sistema que universalizaba la enseñanza; su uso masificado es, pues, consustancial a la expresión del sistema escolar y a la regulación de sus contenidos» (Gimeno, 1995, 80).

Todas estas dimensiones no pueden ocultar la que más importa a nuestro estudio, a saber, que el empleo de libros de texto de Historia contribuye a fijar una tradición fundante y fundamental del código disciplinar. Ocupan un lugar de primer orden entre los textos visibles que nos acercan a la enseñanza de la Historia. Entre otros motivos, porque los libros de texto contienen sobreentendidos pedagógicos imprescindibles para explicar las realidades escolares. Efectivamente, este género de literatura cobra significado dentro de unas condiciones materiales y tecnológicas de producción

(elaboración, difusión, consumo) y, sobre todo, en relación con los contextos escolares, que significan la interpretación por su doble usuario (profesores y alumnos) y su consiguiente uso dentro de pautas y rutinas organizativas (Gimeno, 1995, 104). Y la genealogía de la utilización escolar de los libros de texto de Historia, que sólo podemos reconstruir parcialmente, permite franquear el campo de lo declarativo y visible (programas y manuales) y adentrarnos en el terreno de las prácticas y rutinas docentes y discentes de la institución escolar. Textos visibles y textos invisibles (contextos prácticos donde acontece la transmisión cultural) constituyen las dos caras del código disciplinar de la Historia.

En todos los niveles educativos hubo una política sobre el libro de texto, es decir, una intervención deliberada y explícita del poder político en su regulación. Es más, el libro de texto nace dentro de una «economía política», cuyas reglas de funcionamiento son acentuadamente idiosincrásicas: el poder delimita su legitimidad, el mercado rige su valor de cambio y el cuerpo docente sustituye al consumidor (el alumno) mediante un acto de elección. A ello se añade que todo texto supone un autor y un lector (y una manera de leer), y el tipo de lector del manual es un sujeto que lee y que leyendo se individualiza. En este marco político, económico y cultural tuvo un papel importante en la invención de las disciplinas escolares. Porque, siendo verdad que los textos no son la enseñanza que se practica en la realidad, no obstante resultan, como diría Apple un «artefacto cultural» (Apple, 1991) de primera importancia, entre otras razones, porque según avanza el proceso de escolarización, su uso tiende a generalizarse convirtiéndose en mediador material esencial entre profesores y alumnos. Y conforme se difunde la escuela como espacio de socialización, adquieren propiedades culturales cada vez más uniformes, de manera que, una vez más, un instrumento llamado a difundir la cultura favorece a un tiempo la uniformización del pensamiento (mensaje simbólico cada vez más parecido) y la individualización de los sujetos lectores, en una operación muy propia de la esencia misma de la escuela capitalista. Además, de forma paradójica, cuanto más crece la libertad de mercado, más se unifican los mensajes culturales, cuando la libertad de expresión ideas se empieza a hacer realidad, más quedan acordonados los campos de lo que puede legítimamente ser dicho.

El Estado liberal se implica decididamente en la política escolar y se empieza a practicar una intervención administrativa con respecto a los libros de texto, que va a ser fundamental para dejar impresas las huellas de la fundación del código disciplinar. La noción de libro de texto de Historia no es algo que se invente en época romántica, como llevado por el entusiasmo de su objeto de estudio afirma Moreno Alonso (1979, 76); ya hemos rastreado su origen en el capítulo II, lo realmente nuevo en los tiempos isabelinos es la regulación, es decir, la realización de una acción premeditada y sistemática de intervención estatal en la producción y distribución de los textos escolares en los centros educativos.

Después del férreo control y censura de la época absolutista, el liberalismo de los años treinta se inclina inicialmente por la completa libertad de textos. Pronto tal confianza en la diligencia de los profesores y en la presteza de los alumnos se va a trocar en franca desconfianza y sospecha; la sombra de un sistema educativo regido por muy diferentes libros y programas empieza a chocar con el ánimo centralizador y con el optimismo de un Estado joven que barrunta en los libros de texto un artículo fundamental de instrucción y control de los ciudadanos. Es así como, en plena regencia del general Espartero, se pasa a practicar una política de «libertad restringida» que va durar hasta el sexenio, paréntesis en el que va a predominar la total libertad de textos; desde 1875 se vuelve a la línea anterior de autorizaciones administrativas, que perdurará durante la mayor parte de la historia de la España contemporánea (Escolano, 1993 b).

En febrero de 1841 nace la primera comisión oficial encargada del examen de los libros de texto y pronto, desde 1843, comienzan a menudear, aunque no siempre con regularidad, las listas y

relaciones de textos aprobados para cada uno de los niveles educativos. Con el Plan Pidal de 1845 queda fijado el modelo.

Las orientaciones del Plan Pidal fueron ejecutadas por la R. O. de 1 de septiembre de 1846 (Gaceta de Madrid de 8 de septiembre) por la que se publicaba una lista de libros de texto para las facultades del reino, acompañada de un sustancioso informe del Consejo de Instrucción Pública, explicando los criterios para la selección de libros de textos y manifestando los estorbos encontrados en su tarea. Obsérvese que esta Real Orden aparece un mes después de la aparición los primeros programas de Historia (los de agosto de 1846 comentados páginas arriba). Ahora se recomiendan para los estudios elementales de la Facultad de Filosofía (esto es, los equivalentes a la segunda enseñanza) los libros de F. Verdejo Páez (*Elementos de historia universal*), S. Gómez (*Compendio de la historia de España*) y G. de la Escosura (*Compendio de la historia de España*). A la vista de los libros aconsejados para la enseñanza de la Historia, no tenemos más remedio que conceder la razón al legislador cuando afirma que «como las obras señaladas no son por la mayor parte exactamente aplicables á las asignaturas, los profesores tomarán de ellas solo aquella parte que sea adecuada al objeto, supliendo con explicaciones lo que falte...», o comprender las razones aducidas en el Informe del Consejo de Instrucción Pública cuando se quejaba de «la escasez en España de obras originales, elementales y propias para la enseñanza, pues fueron pocas las publicadas en el primer tercio de este siglo y no muchas las que salieron a la luz en los últimos años (...). Malas traducciones de peores libros extranjeros, hechas a destajo, muchas veces por personas poco versadas en la materia, era lo que comunmente se ofrecía en los últimos tiempos á los maestros y á los discípulos, desanimando a aquellos para la publicación del fruto de su tarea, y extraviando a estos tal vez del acertado camino por donde eran conducidos» (R. O, 1-9-1846, Gaceta de Madrid, 8 de septiembre 1846).

En efecto, si comparamos el programa de Historia de 1846 (Programas, 1846) y los tres libros recomendados encontramos más de una incongruencia. El texto de Verdejo (1846), profesor de Geografía e Historia del Instituto de Segunda Enseñanza agregado a la Universidad de Madrid, es el típico manual de cronología y hechos históricos que se aparta del programa, ya que incluye la historia sagrada (empieza la historia con Adán y Eva), que no figuraba en el citado plan, se reduce a exponer hechos político-militares (no hace referencia a hechos de civilización al estilo de Guizot) y deja muy difuminada la historia de España. El texto de Saturnino Gómez (1845), padre escolapio con obra muy difundida en las escuelas pías (Faubell, 1987, 472) y el de Gerónimo de la Escosura (1831 y 1839), militar, funcionario, académico y publicista, ciñen su temática a la historia de España, lo que les aleja mucho de los programas oficiales de 1846. En los tres casos se trata de libros con varias ediciones y con una primera en los años treinta. Por lo demás, carecen de semejanzas en cuanto modelo de libros de texto. El de Verdejo representa el típico manual de erudición universitaria para el hombre culto de época; el de Gómez sigue el pautado del *Compendio de historia de España* de Duchesne-Isla (1762), es decir, introduce versificación y otros artificios pedagógicos, mientras que el de Escosura se deja llevar más por el estilo propuesto por Iriarte (1806 y 1853) en sus *Lecciones instructivas...*, es decir, una narración sencilla y clara. En suma, debió ser grave el dilema de los profesores de Historia en aquel curso de 1846-1847: ninguno de los textos oficiales concordaba con el programa oficial y su forma y su fondo resultaban manifiestamente discordantes. Es la típica situación de una disciplina en construcción: las piezas todavía no casaban. Pocos años después, como veremos más adelante, el libro de texto fue adquiriendo una identidad más nítida. El desorden primordial tendió a ser corregido.

Una vez más el problema del control del currículo, necesidad inherente al sistema escolar moderno, se presenta como dilema entre libertad y calidad. En ese binomio se contiene también la pugna entre centralización del curriculum y libre iniciativa de los docentes, es decir, el sempiterno reparto de papeles entre quienes son depositarios de saberes y poderes. El equilibrio, al menos en

la teoría, como ocurrió también en programas y cuestionarios escolares, se inclinó del lado de los poderes públicos. Sólo que aquí el Estado controla y selecciona los textos más idóneos, no construye los propios textos, aunque deja patentes sus deseos a través de los planes de estudios y programas, auténticas plantillas a las que se ven impelidos a ceñirse los autores de los manuales escolares.

Pero la centralización del curriculum distó de ser un proceso rectilíneo y fácil. Fue necesario domeñar muchas resistencias y tardó en imponerse una línea de control curricular que, en un principio, chocaba frontalmente con los hábitos poco organizados que reinaban en los primeros momentos del sistema escolar moderno.

Esta línea de actuación se complementó con la regulación de precios (R. O 18-1-1850, Gaceta de Madrid del 24), el otorgamiento de premios y diversos estímulos profesionales a los autores de obra reconocidas por El Consejo de Instrucción Pública (BOIP, 1845, V, 657). De esta forma, las listas oficiales de textos de Historia aprobados para todos los niveles de enseñanza entre 1841 y 1868 y los programas publicados en la educación secundaria y superior de los años cuarenta y cincuenta poseen el secreto de algunas de las claves que nos adentran en la invención del código disciplinar de la Historia, gestadas por la concurrencia de los esfuerzos de administradores, profesores y escritores de diverso tipo. Además, desde entonces queda consolidado un esquema funcional en torno al libro de texto: se asientan las primeras empresas especializadas (Botrel, 1993); se crea un grupo consolidado de autores de diversa procedencia profesional y se sistematiza el control a través del Consejo de Instrucción Pública, y también (desde el Concordato de 1851) se delegan algunas funciones de policía moral en la Iglesia católica.

¿Cuáles fueron estos textos? ¿Cómo se utilizaron? ¿De dónde tomaron ejemplos historiográficos y pedagógicos?

Preguntas que tienen todas ellas respuestas incompletas. Sabemos, por ejemplo, cuáles fueron los textos recomendados o aprobados por el Estado a través del Consejo de Instrucción Pública, aunque sospechamos, con muchos indicios, que no siempre la recomendación estatal coincidió con el uso real, y que por lo tanto, la pesquisa sobre las formas de enseñanza de la Historia en esta época debe cuidar no confundir la Gaceta de Madrid con la realidad escolar.

El libro de texto de Historia florece como género literario a lo largo del siglo XIX. Un género que se inspira en los precedentes que ya analizamos del siglo XVIII, pero que bebe también, a falta de una obra historiográfica original, de multitud de traducciones. En efecto, en los años fundacionales del código disciplinar (desde la regencia de Espartero hasta las postrimerías de los años cincuenta) son pocos los modelos de historia universal o de España disponibles, fuera de las traducciones de autores extranjeros como Romey, Rendú, Dunham, Anquetil, Cantú, Guizot, Duchesne y otros, que entonces son el alimento de una literatura de divulgación, o fuera de las reediciones de autores españoles (así en Iriarte y otros autores ya comentados en el capítulo II) de la segunda mitad del siglo XVIII, o, a falta de una tradición historiográfica asentada, en la ya vetusta y ahora ampliada historia de España del P. Mariana que siguió siendo, como ya quedó dicho, la fuente de inspiración privilegiada de la literatura hispana de divulgación histórica y también de los libros de texto.

No es extraño que con esta falta de precedentes, el parto de los primeros libros de texto fuera una labor lenta y de resultados no del todo satisfactorios, de manera que son continuas las quejas del Consejo de Instrucción Pública sobre «la escasez de buenas obras elementales y hasta la absoluta carencia en algunos ramos» (R.O. 30-X-1845, BOIP, V, 657) y especialmente del propio Gil de Zárate que confiesa no sentirse satisfecho de la obra realizada por él hasta el término de su mandato (en 1852), porque, entre otras cosas, en «la mayor parte de las obras de texto actualmente señaladas haya una discordancia tal [con respecto a lo programas salidos del Plan de 1845], que a este defecto de debe atribuir el que no haya dado el nuevo plan todos los resultados que de él pudieran esperarse» (Gil de Zárate, 1855, I, 191).

Como puede verse, las tribulaciones del Director General fueron muchas y evidencian las dificultades de meter en cintura la vida de los centros y homogeneizar las interpretaciones que de la partitura oficial hacían los autores. A pesar de todo ello, la producción de los libros de texto de Historia experimenta una expansión espectacular. Los años que lindan con el Plan Pidal suponen un importante crecimiento, sobre todo si hacemos caso a algunas estimaciones, que arrojan un volumen de 232 primeras ediciones entre 1840 y 1849, magnitud muy superior al total de 181 primeras ediciones que vieron la luz en los cuarenta años anteriores (García Puchol, 1993, 46). Aunque las estimaciones cuantitativas nos hacen albergar algunas dudas razonables<sup>5</sup>, los datos disponibles para la segunda enseñanza indican también un notable despegue de la producción editorial desde los comienzos de la década moderada: se pasa de las 8 obras editadas en 1840-1844 a un total de 18 obras, 6 de Historia de España y 12 de Historia Universal, en el quinquenio 1845-1849 (Peiró, 1993 a, 40), empuje atribuible, claro está, a los efectos producidos por la institucionalización del sistema educativo.

Ahora bien, no siempre la cantidad se convirtió en calidad. Lo mismo que sabemos que ocurrió con otras materias, como Geografía o Filosofía, estos primeros textos escolares adolecían, en muchos casos, de oportunismo e improvisación; los textos son inicialmente de dudosa calidad, aunque hay excepciones, y es frecuente la inicial subordinación a traducciones extranjeras. La divisoria parece estar en torno al año 1845 (Heredia, 1982, 174), ya que desde entonces aparecen o se afirman los textos fundamentales de la Historia como materia escolar, los que van a contribuir a crear una tradición manualística ligada a la disciplina. Son los textos escolares constituyentes del código disciplinar. Veamos cuáles fueron los más destacados.

Por nuestra parte, hemos podido reconstruir trabajosamente los textos y los autores más representativos de la enseñanza de la Historia en esta etapa constituyente del código disciplinar. Para ello hemos recurrido a varias fuentes de información complementarias: las menciones oficiales de aprobación, el número de ediciones y el uso real en los centros<sup>6</sup>.

#### *III. 4. 2 Autores y textos: los más leídos*

Por lo que hace a los textos oficialmente aprobados, las primeras menciones aparecen en las listas de 1841. Posteriormente, con mayor o menor irregularidad, irán saliendo otras listas que nos permiten sistematizar los primeros autores y obras de texto de Historia en la educación primaria.

## CUADRO III. 1

### Relación de autores y libros de texto de Historia aprobados para la Educación Primaria

Ordenados según el número de menciones (1841-1868)

- Iriarte, T.:** *Lecciones instructivas sobre la Historia y la Geografía* (1841, 1848, 1852, 1853 y 1856).
- Gómez Ranera, A.:** *Compendio de historia de España* (1841, 1855, 1856 y 1865).
- Gómez Ranera, A.:** *Manual de historia universal* (1848, 1852 y 1856).
- Terradillos, A.:** *Prontuario de historia de España* (1848, 1852 y 1856).
- Ortiz, T.:** *Elementos de historia universal*. (1848, 1853 y 1856).
- Boix, V.:** *Nuevo compendio de historia de España* (1848, 1853 y 1856).
- Caballero Rodas, M.:** *Compendio dialogado de la Historia de España* (1855 y 1856).
- Florez, J. S.:** *Primeras nociones de cronología y de historia* (1841 y 1848).
- Gómez S.:** *Compendio de la historia general de España*. (1841 y 1856).
- Vara, D. M. G.:** *Historia de Inglaterra contada á los niños*. (1841).
- Lasoz, D. L. G.:** *Curso de Historia y Geografía*. (1848).
- Calonge Pérez, D. J.:** *Elementos de cronología*. (1848).
- González Vara, M.:** *Historia romana contada a los niños*. (1853).
- González Vara, M.:** *Historia griega contada a los niños*. (1853).
- Araño, M.:** *Compendio de historia de España*. (1854).
- León y Valero, J. de:** *Compendio de historia universal*. (1854).
- Chao, E.:** *Cuadro sinóptico de la historia de España*. (1855).
- Briones, R.:** *Breves nociones en compendio de la historia de España*. (1856).
- Morillas, V.:** *Nociones de Geografía e Historia al alcance de los niños*. (1856).
- García Sanz, L.:** *Nueva historia de España para los niños*. (1957).
- Hurtado, T. y Fernández Monge, I.:** *Compendio de historia de España*. (1857).
- Carrascosa Ribelles, M.:** *Resumen poético de la historia de España*. (1857).
- Gascón Soriano, A.:** *Historia general de España*. (1858).
- Coello, F.:** *Carta general de la península española*. (1861).
- Alfaro, M. I.:** *Resumen de la historia de España*. (1863).
- Cabello y Madurga, P.:** *Ejercicios metódicos para facilitar el estudio de la historia de España*. (1864).
- Campano, L.:** *Compendio de la historia de España en verso*. (1866).
- Manjares, J.:** *Nociones de arqueología española*. (1866).

**Fuente:** elaboración propia a partir de **Boletín Oficial de Instrucción Pública** (1841), **Compilación Legislativa de Instrucción Pública**, (1878), vol. II, Imprenta Fontanet, pp. 191-333 y *Catálogo de los libros y objetos aprobados para texto y uso en las escuelas de primera enseñanza*. Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-Mudos, Madrid, 1885, pp. 46-50.

En las mismas listas, aunque no en todos los años, se contienen, a veces, referencias a los libros de texto o lectura recomendados en la Escuelas Normales, en las que, como ya indicamos, la Historia, asociada a la Geografía (Elementos de Geografía e Historia de España) fue materia de enseñanza desde su puesta en funcionamiento en 1843 y en todos los planes de estudio del siglo XIX, según ha estudiado J. Melcón (1992, 166).

## CUADRO III. 2

### Relación de libros de texto aprobados para las Escuelas Normales

Ordenados según el número de menciones (1841-1868)

**Cortés, A. y Bordas, D. L.:** Compendio de la historia de España con un cuadro sinóptico. (1848 y 1852).

**Gómez Ranera, A.:** Manual de historia universal. (1856).

**Avendaño, J.:** Geografía e historia. (1856).

**Escosura, J.:** Compendio de historia de España. (1856).

**Alfaro, M. I.:** Compendio de historia de España. (1863).

**Avellana, M.:** Compendio de historia de España. (1863).

**Fuente:** elaboración propia a partir de las mismas fuentes que el Cuadro III. 1.

La aprobación de libros de texto en las escuelas padece una intermitencia, a veces exasperante para quien ha buscado su rastro a través de la Gaceta de Madrid y otras fuentes. Los criterios de selección tampoco parecen muy claros. Al mismo tiempo se publicaban listas con los textos rechazados y no es raro encontrar entre ellos algunos autores autorizados en otros años (por ejemplo, Gómez Ranera ve rechazada en 1852 su obra Elementos de historia y cronología de España al tiempo que recibía aprobación su Manual de historia universal) e incluso obras que, como la de Saturnino Gómez, habían sido aprobadas en 1841 y 1856 aparecen rechazadas en 1852 (BOPSA, 1852, 394).

Por otra parte, no debemos confundir autorización con uso real de los manuales. En la enseñanza primaria, como luego veremos, el uso del manual tarda en introducirse en tanto que consumo privado de los alumnos; «la democratización de estas obras se hizo de manera progresiva a partir de fin del siglo XIX y sobre todo en el primer tercio de nuestro siglo» (Escolano, 1993, b, 28). Los precios de los libros de texto variaban pero parecen, en todo caso, poco asequibles para las raquíticas rentas de las clases populares. No podemos imaginar una escuela en la que cada niño tuviera su propio libro de cada asignatura. Es más, hay que relativizar el mercado potencial de esta clase de obras, pues en un sentido estricto este tipo de manuales iba dirigido expresamente a los alumnos de las escuelas superiores (en las únicas en que durante el siglo XIX aparecía la Historia en el currículo), que en 1850 representaban sólo el 1,5% de todas públicas. Además, entre los posibles destinatarios se encontraban los alumnos de escuelas privadas que en 1850 eran 127.170 frente a los 654.308 de la escuela pública (Viñao, 1994, 389).

La producción de estas obras alcanzaba una alta concentración espacial, especialmente en torno a unas cuantas editoriales ubicadas en Madrid. Por lo que sabemos de las obras de texto producidas en editoriales locales o regionales, tarda mucho en aparecer el libro de texto especializado en Historia; por ejemplo, en Baleares sólo a mediados de siglo XIX se consignan los primeros manuales de la asignatura y dedicados a la segunda enseñanza, con anterioridad sólo se pueden hallar obras de

historia sagrada como los famosos Fleury o Pinton (Sureda et al., 1992) y algo parecido ocurría en Castilla y León, donde la producción autónoma de libros de texto de Historia queda muy limitada (Hernández Díaz, 1993).

No obstante, sobre estas frágiles bases y los débiles hábitos lectores de una sociedad con un alto grado de cultura oral, este tipo de literatura actúa como cuña en la difusión de nuevos esquemas subjetivos de relación entre los autores y su público. La reiterada aparición de obras de esta clase (y, en algún caso, el número muy estimable de ediciones) parece apuntar a que gozaban de un público, que, además de algunos segmentos muy minoritarios de las escuelas públicas y algunos más numerosos de las privadas, posiblemente se extendía a los consumidores de literatura de divulgación y quizás muy presumiblemente a los propios maestros, presunción que queda demostrada para el caso de las Escuelas Normales, donde la utilización del manual es ya una tradición consolidada, como puede comprobarse al repasar los anuarios y memorias de los distintos distritos universitarios a mediados de siglo.

Falta un estudio del ajuar escolar que permita sostener qué tipo de obras había en las escuelas. Por lo que sabemos no eran muy frecuentes las obras de Historia (ni de ninguna otra clase, excepto cartillas y poco más) pero no estaban totalmente ausentes. Hasta que no sepamos más, sólo podremos establecer conjeturas a base de indicios y estimaciones indirectas. Por ejemplo, la comparación entre las obras aprobadas (véase Cuadro III. 1) y las más vendidas o editadas. El libro de texto de educación primaria más editado fue el de Terradillos con 22 ediciones, seguido de Iriarte con 16, Alfaro con 15, Duchesne-Isla con 14, Ortiz con 13, Gómez Ranera con 9 (Historia de España) y 6 (Historia universal)<sup>7</sup>.

Testimonios de distinta procedencia apuntan a que la obra de Duchesne (1762), traducida por Isla, bien en su versión completa, bien en su resumen versificado, estuvo muy presente en la primera enseñanza, a pesar de que no hemos encontrado autorización escolar oficial en primaria, y sí, en cambio, en 1841 para secundaria. No obstante, en las escuelas pías era el texto más habitual hasta mediados del siglo XIX (Faubell, 1987, 473), junto con otras obras de padres escolapios, algunos de los cuales, como Juan Cayetano de Losada (autor, entre otras, de una traducción de la Historia de España de Duchesne) o Saturnino Gómez produjeron obras de un ámbito que rebasó las propias escuelas de su orden.

A propósito de la importancia del sumario versificado de Isla-Duchesne, debe aquí recordarse que incluso el *Prontuario... de Terradillos* (1846, 1873 y 1911) contenía en su interior los famosos versos atribuidos ya al P. Isla. En 1911 este libro iba ya por su vigésimo segunda edición. La obra de Duchesne-Isla aparece una y otra vez bajo formas distintas, por ejemplo en una curiosa compilación de W. Ayguals Izco (1852), *La escuela del pueblo...* en cuyo quinto volumen, después de una historia de la ciudad de Cartago, incluye la última parte de la Historia de España de Duchesne-Isla, que prolonga de su propia mano hasta el reinado de Isabel II.

De ahí que supongamos, creemos que con razón, que los autores y obras más difundidos en la escuela primaria de la España isabelina y los que contribuyeron más a definir la Historia escolar fueron Terradillos, Iriarte, Gómez Ranera, Isla-Duchesne y Ortiz (el caso de Alfaro, siendo importante, es algo más tardío).

Es decir, dos autores del siglo XVIII, Isla-Duchesne e Iriarte, que ya vimos constituían la matriz sobre la que se levanta el género de los libros de texto de Historia. El primero por los artilugios «pedagógicos» de la tradición manualística jesuítica, especialmente la versificación; el segundo, por el tipo de narrativa que induce a un uso como libro ameno de lectura. Al clérigo Isla traductor de Duchesne, preceptor francés de los hijos de Felipe V, acompaña, pues, el ilustrado Iriarte. Y a ambos les siguen el rastro un conjunto heterogéneo de profesionales decimonónicos entre los que destacan Terradillos y Gómez Ranera. El primero fue profesor de Retórica y Poética, nunca de Historia, de

la Universidad de Madrid y después uno de los institutos agregados a él (Instituto del Noviciado), responsabilidad que compartió con la dirección de un colegio privado y con una prolífica producción literaria donde destacan las obras de intención pedagógica. Gómez Ranera, antiguo profesor auxiliar de Instituto y escritor profesional, fue otro insigne productor de obras de texto hasta el punto que podría decirse de él que ésta fue, como escritor de obras variadas, su dedicación principal convirtiéndose en un auténtico especialista en el arte de «arreglar» el pensamiento ajeno y hacer síntesis divulgativas a partir de otros autores. «Ella es [dice de una de sus obras más difundidas] un fiel extracto de todo lo más importante que han publicado los célebres historiadores Mariana, Ortiz, Isla, Ascargorta, Caballero, Anquetil y Duchesne» (Gómez Ranera, 1845, II y III).

El trabajo de Gómez Ranera recuerda la condición de palimpsesto que, como señalábamos en el capítulo anterior, ostenta todo libro de texto y especialmente los primitivos ejemplares de la tradición escolar dieciochesca. Baste recordar que él mismo es «coautor» desde 1848 y en sucesivas ediciones de la obra de Iriarte (1853), *Lecciones instructivas...* a la que va actualizando en los sucesos más contemporáneos y a la que añade elementos de su cosecha, como la interpolación del famosísimo Sumario de la historia de España en verso, sin citar que procede de Duchesne-Isla, la introducción de cuadros cronológicos o la inclusión de un Sumario de historia eclesiástica en verso hecho también en el siglo XVIII y atribuido al P. Isla. Téngase en cuenta, por añadidura, que es precisamente esta versión de Gómez Ranera la que autoriza, en varias ocasiones, el Consejo de Instrucción Pública. Por lo visto, la propiedad literaria, reconocida nítidamente en la ley de 10 de Junio de 1847 acreditaba todavía una aplicación muy dudosa. Pero lo que interesa en la obra de Gómez Ranera no es su falta de respeto a la propiedad intelectual, sino que su forma de proceder, recurriendo al «extracto» o «arreglo» de obras ajenas, acaba constituyendo un verdadero arquetipo del género manualístico, más aún si tenemos en cuenta que nuestro autor también dejó, como vamos a comprobar más adelante, su huella en los libros de texto de segunda enseñanza. He aquí, pues, un tipo de escritor especializado en libros de texto y vinculado al mundo editorial, que hace una aportación no desdeñable a la configuración de la Historia como materia escolar. Ello es más cierto si reparamos en que sus obras no tienen establecida una clara «frontera pedagógica», como si el autor albergara la esperanza de poder vender sus polivalentes trabajos en todos los niveles educativos.

En fin, presentimos un complejo mundo profesional de los redactores de obras de Historia para primaria, donde predominan los escritores no especializados en la Historia y las copias de los antiguos modelos dieciochescos, y son minoría los autores que acreditan la condición de maestro. Los textos citados y otros de marcada intención pedagógica que analizaremos en páginas ulteriores contienen en el interior y en el silencio de su escritura los signos de una tradición pedagógica en construcción; son ellos los que nos devuelven el recuerdo de una añeja tradición escolar. Son los textos que llamaremos en los sucesivos textos de «Historia con pedagogía».

En cuanto a la producción de manuales en la enseñanza secundaria, el historiador cuenta con la ventaja de que el interés gubernamental por su control era mayor y ello hace que las listas aparezcan más sistemáticamente en las páginas de la Gaceta de Madrid o en otras publicaciones paraoficiales. Es así como hemos podido reconstruir una serie muy completa de autores y obras mencionadas con aprobación oficial.

Estos autores obtuvieron las reiteradas complacencias del Consejo de Instrucción Pública durante los años constituyentes del código disciplinar de la Historia. Como se puede apreciar, existe un importante grado de concentración en algunos nombres. Si comparamos con las listas aprobadas para educación primaria, son menos los autores, menos las obras a pesar de ser más los años en que se publican listas para la enseñanza media (18 años con listas frente a 14). En este caso, además, no tenemos dudas de que existe una relación clara entre los autores más mencionados y los textos más utilizados, porque poseemos información más precisa sobre el uso real de los libros de texto

### CUADRO III. 3

#### Relación de autores y libros de texto de Historia aprobados para la Segunda Enseñanza

Ordenados según el número de menciones (1841-1868)

<b>Rivera, Joaquín Federico:</b> <i>Curso elemental de historia general y de España.</i> (14 menciones)
<b>Castro, Fernando de:</b> <i>Programa y curso elemental de historia.</i> (12)
<b>Verdejo Páez, Francisco:</b> <i>Elementos de historia universal.</i> (11)
<b>Gómez Ranera, Alejandro:</b> <i>Compendio de historia de España.</i> (6)
<b>Anchóriz, José María:</b> <i>Ensayo de geografía histórica antigua.</i> (5)
<b>Cortada, Juan:</b> <i>Compendio de historia universal.</i> (4)
<b>Escosura, Gerónimo de la:</b> <i>Compendio de historia de España.</i> (3)
<b>Gómez, Saturnino:</b> <i>Curso elemental de historia general.</i> (3)
<b>Michelet, J.:</b> <i>Manual cronológico de historia general.</i> (3)
<b>Tárrega, J. C.:</b> <i>Compendio de historia de España.</i> (3)
<b>Escosura, Gerónimo de la:</b> <i>Elementos de historia universal.</i> (2)
<b>Alfaro, Manuel Ibo:</b> <i>Compendio de historia de España.</i> (2)
<b>Ortiz, Tomás:</b> <i>Elementos de historia universal.</i> (1)
<b>Isla, Padre:</b> <i>Compendio de historia de España.</i> (1)
<b>Monlau, Felipe:</b> <i>Elementos de cronología.</i> (1)
<b>Lista, Alberto:</b> <i>Elementos de historia antigua.</i> (1)
<b>Angulo, J. R.:</b> <i>Nociones generales de la historia de España desde los tiempos primitivos hasta 1843.</i> (1)
<b>Alix, Antonio:</b> <i>Compendio de historia general.</i> (1)
<b>Rato y Hevia, Hermenegildo:</b> <i>Historia de España.</i> (1)
<b>Moya, Sergio:</b> <i>Breves elementos de historia universal.</i> (1)
<b>Monreal, Bernardo:</b> <i>Curso elemental de historia de España.</i> (1)
<b>Gómez Ranera, Alejandro:</b> <i>Manual de historia universal.</i> (1).
<b>Alfaro, Manuel Ibo:</b> <i>Compendio de historia universal.</i> (1)

**TOTAL DE AUTORES: 21**

**TOTAL DE OBRAS: 23**

**Fuente:** elaboración propia a partir de BOIP, Gaceta de Madrid, Boletín Oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, Boletín Oficial del Ministerio de Gracia y Justicia y Compilación Legislativa de Instrucción Pública (1878), vol. III. Véase Cuesta (1997 a, 276-281) para ampliación de la información año a año.

en los institutos del siglo XIX. En primer lugar, el libro de texto es algo completamente asentado y obligado desde los orígenes de la enseñanza secundaria; cada alumno un texto, y cada texto de una asignatura. Esta es una tradición profunda y tempranamente incorporada.

Ello nos asegura, gracias a las memorias anuales que hacen los centros desde su fundación, un conocimiento de qué autores se manejaban y así para el tramo de 1859-1868, tomando como base las estimaciones de Peiró (1993 a), podemos observar que el texto de Joaquín Federico Rivera, ca-

tedrático de Historia del Instituto de Valladolid del que más adelante hablaremos, obtiene, en una muestra, 37 menciones de uso, y le sigue Fernando Castro y Pajares, catedrático de Historia que fue de instituto, de la universidad y rector de la Universidad Central, que llega a las 36, a continuación A. Gómez Ranera con 29, M. I. Alfaro con 7, Juan Cortada, catedrático de Historia del Instituto de Barcelona, con 5 y otros autores con valores muy inferiores (Peiró, 1993 a, 49). El predominio de Castro y Rivera también parece claro en el ámbito de los institutos de Andalucía occidental (Reyes Soto, 1989, 117). Informaciones que vienen a confirmar los que nosotros hemos ido encontrando en memorias y anuarios de algunos distritos universitarios. Como se ve, estos datos ratifican los del Cuadro III. 3, que son sólo comparables parcialmente ya que no abarcan lapsos iguales, con ligeras variaciones y con alguna anomalía.

En este caso y en el de los autores más favorecidos por las menciones oficiales (Cuadro III. 3) también existe constancia de que el número de ediciones fueron importantes. Los cuatro primeros nombres de la relación tuvieron una cantidad alta de ediciones para la época (cinco en el caso de Rivera, seis en el de Verdejo, nueve en Gómez Ranera, y difícilmente calculables en el caso de Castro, ya que su manual apareció bajo muy diferentes títulos.

En fin, se mire por donde se mire, la tríada Rivera-Castro-Gómez Ranera, con la no despreciable contribución de Verdejo, se muestra como el abanico de autores fundadores de los textos visibles de la enseñanza secundaria en la fase constituyente del código disciplinar. Incluso Castro y Gómez Ranera no dejarán de tener presencia en los institutos hasta muy avanzada la Restauración (Peiró, 1993 a, 49-51). Porque a poco que se examine la historia de la difusión del libro de texto de Historia en la segunda enseñanza llama la atención su dilatada permanencia, que supera, en los casos más notables, los veinte años de vigencia.

La serie de autores y obras del Cuadro III. 3 merece también una consideración diacrónica. Se podría establecer una divisoria que se sitúa en torno a los años inmediatamente posteriores al Plan Pidal de 1845 y el primer programa de Historia de agosto de 1846. Efectivamente, después de 1847, Rivera y Castro se adueñan de las voluntades del Consejo de Instrucción Pública y son recomendados hasta el final de la época isabelina. Sin embargo, en un primer momento, entre 1841 y 1847, la recomendación de libros de texto recae en un conjunto de obras y autores (Ortiz, Verdejo, Escosura, Isla, Monlau, Gómez Ranera, Lista, Angulo, Gómez y Michelet) muy heterogéneo. Algunos de ellos (Gómez Ranera, Duchesne-Isla y Lista) figuran ya en los primeros libros de texto usados entre 1842-1843 en las cátedras de Literatura e Historia de algunas universidades anteriores al Plan Pidal. Algunos (Ortiz, Gómez Ranera, Escosura, Gómez), curiosamente, coinciden con los textos también aconsejados para la enseñanza primaria, según puede verse comparando cuadros III. 1 y III. 3. En fin, todo parece apuntar a que en esta primera fase, de 1841 a 1847, la producción manualística se mueve en la indeterminación y en los recursos del pasado. Se echa mano de lo que hay sin reparar en su adecuación al nuevo tipo de enseñanzas. Pronto dejaría de ser así.

Después de estos primeros balbuceos, en los que las diferencias entre niveles educativos, los destinatarios de las obras y la propia estructura formal y estilística, no parece estar clara, se pasa a otra etapa en la que se acaba de construir el objeto y el propio género manualístico aplicable a la enseñanza secundaria y universitaria. Naturalmente, este proceso de clarificación y de apresamiento del objeto, resulta fundamental para entender la fase constituyente del código disciplinar. Rivera y Castro, con el apoyo inestimable de la tradición más larga de gentes como Verdejo y Gómez Ranera, representan jalones fundamentales en esta historia. En el transcurso de esta operación el caso de Gómez Ranera sorprende por su capacidad de duración y por su ubicuidad, ya que le encontramos en todos los niveles educativos haciendo sus consabidos batiburrillos manualísticos.

La progresiva invención del manual de Historia en la enseñanza media vino acompañada con una paralela decantación profesional hacia su elaboración. Si, una vez más, recurrimos al Cuadro

III. 3, la composición profesional de los 20 autores que constan en ella arroja una mayoría de autores que fueron alguna vez catedráticos de Historia en instituto (40%) sobre el total, habiendo tenido los seis primeros esa condición, excepto Gómez Ranera, escritor profesional, que, según parece, fue también profesor auxiliar de Instituto (Peiró, 1993 a, 44) y perteneciendo el resto a profesiones muy diversas (escritores profesionales, clérigos, profesores universitarios y un historiador extranjero). Si esta superficial sociología de autores la dividimos en tramos cronológicos, observaremos que hasta 1847 el único catedrático de Geografía e Historia era Verdejo Páez, mientras que desde 1848 el dominio de los catedráticos de Instituto es abrumador, ya que supone, (a falta de identificación de cuatro autores) el 73,6%.

Todos los datos existentes sobre distribución regional de los manuales de Historia en la enseñanza media nos muestran una gran dispersión y extensión de los textos más usados: Rivera, Castro y Gómez Ranera. No obstante, existen ciertos autores sobre los que presumimos una cierta distribución coincidente con los distritos universitarios. Es el caso, por ejemplo, de Juan Cortada, catedrático de Historia del Instituto de Barcelona, cuyas obras tuvieron una acogida en la zona de influencia de la Universidad de Barcelona y se consolidaron como obras fijas en las Baleares (Pons, 1866; Sureda et al., 1992).

De esta primera aproximación a los manuales, de primaria y secundaria, fundadores de una tradición duradera, destaca la escasa o casi nula participación de la erudición historiográfica en la producción de los mismos, y, en cambio sobresale la participación de los propios docentes o de personajes ligados a la publicística. Ya vimos como los primeros libros de texto universitarios, que emergen en las primeras oraciones y discursos inaugurales, no se distinguían demasiado de los de otros niveles. Tampoco debe olvidarse que los institutos y universidades, al menos sus estudios de Filosofía, eran realidades muy parecidas. Cuando a partir de 1845 la Historia empieza a tener un papel cada vez más autónomo en la universidad, las relaciones de libros de texto aprobados se publican frecuentemente junto a las de la segunda enseñanza. La primera mención a un libro de Historia data de 1853 y se trata de la traducción realizada por el notable krausista Sanz del Río de la obra de G. R. Weber *Compendio de la historia universal hasta 1852*, que se vuelve a recomendar al año siguiente (BOMGJ, 1853, IV y *Gaceta de Madrid*, 1854, 18 octubre). Ya en 1857-1858 en la Universidad Central figuran como catedráticos de Historia Fernando de Castro (*Historia General*) y Emilio Castelar (*Historia de España*), que imparten sus clases indistintamente en la Facultad de Filosofía y Letras y en la de Derecho; el primero tiene por libro de texto uno de su autoría, mientras que el segundo prescinde de tal instrumento (*Anuario de la Universidad Central*, 1857). En el año 1858, al publicarse las listas oficiales de libros de texto no aparecen aprobados ninguno para estas dos asignaturas y lo mismo ocurre en años posteriores hasta 1867 (García García, 1993, 553-558). Por tanto, la introducción del uso del libro de texto en la Universidad fue más lento que en la enseñanza media, porque el asentamiento de la Historia en las aulas universitarias fue más débil y tardío que en la enseñanza secundaria.

#### *III. 4. 3 Los textos por dentro: arcaísmo, nacionalismo e ideología dominante*

Si de la caracterización de los autores y la difusión de las obras pasamos a su contenido, hay unanimidad (García García 1991; García Puchol, 1993; Peiró, 1993; Peset-Garma, 1978) en reclamar que los libros de texto representan, en esencia, un cierto arcaísmo historiográfico, que es especialmente agudo en los destinados a la educación primaria. Es más, podría decirse, no sin razón, que su función no es primordialmente difundir la innovación científica; no son un espejo donde mirar el conocimiento científico del momento por más que en ellos podamos atisbar la huella de distintos modelos historiográficos.

A todo ello hay que añadir que en los tiempos constituyentes del código disciplinar, en los años cuarenta y cincuenta del siglo XIX, no hay, como vimos en páginas anteriores, una historiografía plenamente institucionalizada. Existía, sin duda, una literatura histórica de referencia, de época del romanticismo o dieciochesca, sobre la que se construyen los manuales de Historia (Moreno, 1979). Un amasijo en el que lo crítico, lo mítico y lo puramente literario se daban la mano.

Con los datos disponibles, en una primera aproximación al contenido de los libros escolares del siglo XIX, podemos llegar a algunas conclusiones provisionales.

Desde el punto de vista ideológico más general parece evidente que en estos años predomina un tono liberal muy menguado por el eclecticismo doctrinario, esto es, los libros de texto se van a acomodar a la ideología dominante de las oligarquías moderadas en el poder durante la mayor parte del reinado de Isabel II. Los componentes básicos de ese mundo ideológico oligárquico se verifican en los libros de texto a través de los siguientes rasgos distintivos:

- a) Coexistencia de la idea de progreso con el providencialismo.
- b) Defensa del nacionalismo español y de la civilización occidental.
- c) Apología del Estado monárquico.
- d) Moralismo.
- e) Individualismo e interpretación psicologista de la Historia.

En efecto, los libros de texto esbozan y representan la alianza del providencialismo con la idea de progreso que plasma el compromiso entre la aristocracia y la burguesía. Así el optimismo providencialista de Agustín de Hipona («a cuán maravillosas y estupendas obras haya llegado la industria humana», *La ciudad de Dios*) y la obra de Bossuet se mezclan con la tradición ilustrada de progreso racional de las sociedades, de modo que los libros de texto transmiten una imagen simplificada de la evolución social y del desarrollo de las sociedades humanas. No es extraño que en esta visión teológica y optimista se mezclen todo tipo de recursos: uno de los más repetidos (y duraderos) será el de iniciar la historia con la creación de Adán y Eva, sin distinguir entre historia sagrada e historia profana. Al respecto, son de destacar los cuadros cronológicos y sinópticos en los que se pretende apresar el pasado.

Esta confusión de tiempos sagrados y profanos estuvo muy presente en los textos fundadores de la Historia. Por ejemplo, Verdejo Páez empezaba su historia antigua así: «unos cuatro mil años antes del nacimiento de nuestro Señor Jesucristo creó Dios el mundo» (1846, 1), y establecía como la época tercera de su historia antigua «Desde Moisés hasta Rómulo», en una sabrosa fusión de leyendas de distinta procedencia. La misma proclividad hacia la mitología y la fábula se dejaban percibir en las historias de España. La no existencia de la Prehistoria y de los hallazgos arqueológicos es un arcaísmo que durará hasta los años ochenta cuando empiezan a incorporarse unos tipos de textos más modernizantes (García Puchol, 1993; Peiró, 1993 a), porque los textos escolares de la fase fundacional de la Historia se hicieron a partir de historias ya hechas basadas en fuentes escritas y no arqueológicas. La investigación prehistórica no empezará a despuntar en España hasta los años sesenta (Peiró-Pasamar, 1989-90).

En segundo lugar, los textos escolares de la época del romanticismo contribuyeron a producir y a asentar un tipo de historia nacionalista y europeocentrista. Esta dimensión nacionalista es inoculable y está presente a través de un persistente discurso que convierte a la nación en sujeto y objeto del estudio de la Historia. Frente al predominio de las historias universales, dedicadas a la enseñanza de las clases altas, se van extendiendo cada vez más los apartados de historia de España o incluso las obras que tratan separadamente de las historias nacionales. Las naciones, a su vez, se convierten en el eje organizador de las narraciones históricas universales y dentro de ellas las pertenecientes a la civilización occidental alcanzan un papel preponderante. La indisimulada conciencia de superioridad se asocia a una autosatisfecha mirada al pasado, que se posa displicentemente sobre el resto de

los pueblos y civilizaciones contemplados desde la atalaya del nivel social alcanzado por los europeos en el siglo XIX.

Otro elemento de contenido claramente discernible, ya presente en los precedentes dieciochescos, es la apología de la monarquía. En la mayoría de los textos el hilo conductor de la narración son las naciones (o imperios) y las dinastías. Habitualmente se comparan los beneficios de una monarquía moderna con los despotismos antiguos. El interés que adquiere la historia medieval de España, un 41% de todo el contenido frente a un 9% de la antigua (García Puchol, 1993, 61) en estos primeros textos, propia de la sensibilidad romántica por los tiempos medievales, se pone al servicio de la exaltación de los reyes godos o de los reinos hispánicos como sucesores de aquéllos y como embriones de la monarquía unitaria y centralista de los Reyes Católicos, ejemplo de todas las bondades.

El moralismo es uno de los rasgos más destacables de los textos escolares. La definición de la Historia como lección de moral a través de ejemplos se consolida en esta época y se convierte en un tópico de las introducciones de los libros de texto. Se concede esa función pragmática a la Historia, que como ya vimos estaba fuertemente aludida en los textos del siglo XVIII y épocas anteriores. El moralismo no sólo figura como carta de presentación introductoria al estudio de la historia, es también la trama que da consistencia al relato histórico, ya que «el vicio y la virtud se convierten en la práctica, efectivamente, en verdaderos protagonistas de la historia» (García Puchol, 1993, 97). La genealogía de las categorías morales para la explicación de la historia la veíamos claramente afirmada en la tradición jesuítica, sobre todo referida a la antigüedad. Ahora se revitaliza esa tendencia a través de una narrativa que exalta o denigra a los grandes personajes de la historia en función de sus virtudes o vicios.

Si la moral es el cajón de sastre del juicio que merecen los hechos del pasado, el individuo es el agente inmediato de la acción histórica; de ahí que la interpretación individualista y psicologista del devenir esté al orden del día. Las pasiones, buenas o malas, son de los individuos, especialmente de aquellos grandes personajes que hacen la historia. Este es el esquema interpretativo que se propone.

Más allá de estos componentes invariantes de los primeros textos escolares, nos interesa reseñar lo que éstos aportan de más permanente al código disciplinar. Porque es evidente que los contenidos de textos perecen y en su existencia, más o menos fugaz, pueden llegar a actualizarse en mayor o menor medida. Pero lo que persiste, como huella más difícilmente borrable, son los rasgos que quedan más profundamente cincelados en la larga duración de la enseñanza de la Historia.

Por un lado, la idea de la Historia como escuela de la formación moral de los ciudadanos. La historia como ejemplo o como maestra de la vida permanecerá como rastro imborrable de una viejísima herencia.

Por otra parte, resulta muy relevante la confección de una linealidad cronológica basada en el arbitrario cultural de las edades. Si bien algunos de los primeros textos sólo diferencian entre historia antigua (donde a veces se incluye la sagrada) e historia moderna (donde se incluye la medieval, moderna y contemporánea), poco a poco la historia medieval aparece independizada como un tiempo intermedio entre la antigüedad y los tiempos modernos. Cada una de las edades posee, además, no sólo su tiempo, sino también su sentido en un orden inexorable, que sólo ocasionalmente se menciona. En efecto, estas convenciones cronológicas se sostienen sobre una concepción teleológica y europeocéntrica del desarrollo histórico, vinculada, en versiones laicas, religiosas o mixtas, a la idea de progreso. El diseño cronológico en el estudio de la Historia se convertirá, en el medio escolar, en algo «naturalmente» impuesto por el orden de la ciencia como «memoria social oficial» (Citron, 1982).

Otra invariante reside en la vertiente nacionalista del estudio de la Historia. Esta dimensión ha sido ya muy estudiada (García García, 1991; López Facal, 1994; Cirujano et al.; Peset-Garma,

1978; Valls, 1991; García Puchol, 1993) y no puede ser soslayada porque se mantendrá el esquema «nacionalizante» español en los contenidos y en el propio enfoque. La historia de España llegará a convertirse en asignatura escolar, es decir, la idea de una nación, sus estereotipos y mitos fundacionales aparecerá continuamente en el repertorio de los estudios históricos, como sujeto del pasado continuamente convertido en objeto y revivido en las aulas escolares. Otro aspecto que va a ser considerado «natural» en la enseñanza de la Historia y que va a estar presente en toda la dilatada duración del modo de educación tradicional elitista.

Finalmente, los dos «ojos de la Historia», la cronología y la Geografía quedan definitivamente asociadas al estudio de la Historia. La fuerte huella cronologista de los primeros manuales, tan importante para la definición memorística del conocimiento histórico, y la inevitable relación de lugares, queda instituida como otra verdad incontestable de la Historia escolar. El cuadro cronológico y el mapa serán compañeros inseparables de los manuales de Historia.

Así es como los textos visibles, los programas y los libros de texto, contribuyen a crear una tradición, es decir, el uso de una pautas de contenido que tienden a repetirse ritualmente y que se incorporan al código disciplinar de la Historia. Ahora bien, el libro de texto es un género de literatura que resulta inexplicable si no se asocia a un contexto escolar determinado y a determinadas intenciones. El libro de texto, en esencia, supone un contexto escolar y sugiere un usuario y un uso. La Historia realmente enseñada nace del entrecruzamiento e interacción de los textos visibles y de las prácticas escolares invisibles, lo que Foucault llamaría «práctica cotidiana y reglamentada» (1992, 425). La constitución de la Historia como materia escolar no puede hacerse al margen de los nichos ecológicos que albergaron el proceso real de su construcción.

### **III. 5 La Historia en las escuelas: en auxilio de la memoria y para mayor gloria de Dios y de la nación española**

#### *III. 5. 1 La Historia en la escuela: libros de texto, contextos y usos pedagógicos*

El desarrollo de un sistema educativo estatal-nacional implica la creación de una red escolar de primera enseñanza para la extensión del control de la población y la uniformización de los procesos de socialización. Ya hemos comentado, al referirnos al modelo educativo del liberalismo español, el abandono secular que sufrieron las escuelas, víctimas de una oligarquía dirigente que, en anécdota atribuida a Bravo Murillo, prefería las bestias de tiro a los hombres cultivados. Es así como, las clases dirigentes despreciaron en parte las virtudes domesticadoras de la institución escolar; en 1855 sólo el 40,5 % de la población entre 6 a 12 años estaba escolarizada y todavía en 1908 la cifra sólo representaba el 51,5% (Guereña, 1994, 73; Viñao, 1994, 390). Ello y las muy altas tasas de analfabetismo, que no empiezan a descender rotundamente hasta los años treinta del siglo XX, favorecieron que duda cabe, el atraso económico español en la época contemporánea<sup>9</sup>.

De este modo, ni siquiera se cumplieron los modestos supuestos de la Ley Moyano de 1857 que establecían la generalización y obligatoriedad escolar entre los seis y los nueve años. Es como si en la versión española del modo de educación tradicional-elitista, correspondiente a una etapa muy primitiva del capitalismo, confiara más en las formas de coacción física que por entonces se crean (como la Guardia Civil), que en las modalidades de violencia simbólica ejercidas por la escuela. De este modo, el bloque oligárquico dominante, formado por terratenientes y banqueros, puso más interés en la disponibilidad inmediata de mano de obra barata y descualificada que en la inculcación escolar de una «libido trabajante», premisa del desarrollo capitalista. Es la «escuela anticalle» (Querrien, 1994, 82) la que evita, como señalaba en 1838 el Ayuntamiento Constitucional de Santander al recordar a los padres, bajo multa, la obligación de escolarizar a sus hijos, que «infinitos niños de

uno y otro sexo, vagando á todas las horas, y aun hasta muy entrada la noche sin más ocupacion que la de oír, y acaso proferir palabras obscuras y escandalosas» (Reglamento, 1838, 7).

El resultado es que nos encontramos ante un sistema de escolarización primaria muy raquítico. En él predomina abrumadoramente la escuela pública, con un fuerte diferencial de escolarización favorable a los hombres, mientras que la privada queda reducida a las áreas urbanas y adquiere una importancia relativa en la educación de la mujer (Hernández Díaz —coor.—, 1993, 60-64). En fin, una escuela de clase y de género: la gran mayoría en escuelas públicas elementales, en su mayoría rurales y con muy pocos medios humanos y materiales: en Castilla y León, el 72% carecen de local propio (Hernández Díaz, 1993, 62); una pequeña parte, en escuelas superiores, públicas o privadas, urbanas, donde se «permite» el paso a otros niveles posteriores de escolarización.

No obstante, en los años comprendidos entre el Reglamento Provisional de Someruelos de 1838 y la Ley Moyano de 1857, se ponen las bases del subsistema escolar primario. Se construyen o adaptan, con mayor o menor dificultad, los locales escolares, se levantan, en 1843, las Escuelas Normales en todas las provincias y se pone en marcha, en 1849, la inspección educativa. Quedan así constituidos los espacios para recepción de la población infantil, un primer esbozo de cuerpo docente y un esquema de control a través de la inspección.

La reciente escuela liberal estatal, seguidora del molde de las escuelas pías, supone un jalón más en el camino hacia una nueva economía del tiempo y una emergente disciplina de cuerpos y almas. Ya escolapios y jesuitas habían practicado, antes de los sistemas educativos estatales, una pedagogía de la eficacia, basada en «la escuela del silencio, de la escritura, de los ejercicios escolares...» (Varela, 1994, 174 y 181), de una pedagogía, en suma, que interiorizaba en sus destinatarios los nuevos hábitos y necesidades sociales del capitalismo. Dentro de ese esquema hay que entender el desarrollo y triunfo final, en la flamante escuela burguesa, del método simultáneo de enseñanza que se impuso sobre el individual o el mutuo.

*Se conocen tres métodos generales con los nombres de individual, simultáneo y mútuo; y por cuanto la diferencia consiste en el número de niños enseñados á la vez, podían reducirse en rigor á los dos primeros; pues realmente, ó se enseña á cada uno de por sí, lo que se llama método individual, ó se enseña á un mismo tiempo á varios que se hallan en estado de recibir la misma instrucción (...).*

*El método simultáneo, esto es, aquel que tiene por objeto hacer partícipes de una misma lección á todos los alumnos que puedan recibirla y la necesitan. Consiste en formar secciones ó pequeñas divisiones de los niños que con corta diferencia tienen la misma instrucción, y hacerles trabajar en leer, escribir y contar, etc., colectivamente en la seccion que corresponda, de modo que estudien y aprendan todos los de una seccion una misma cosa. Con este método puede ya el maestro adelantar sensiblemente y por grados toda una escuela bastante numerosa, y puede también más fácilmente guardar el orden y la disciplina.*

Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción primaria elemental, 26-11-1838. En Historia de la educación en España (1985), II, pp. 173 y 174.

Ahora bien, la disciplina de cuerpos y almas era el auténtico corazón del curriculum en acción. A la altura de 1850 todavía, no obstante, predominaba el método individual (54%) frente al simultáneo (23,4%), y el mixto (21, 3%) —una mezcla del primero y el segundo—, y el mutuo (1,2%) (Guereña, 1994, 73 y 74), pero ya en las Escuelas Normales y en las escuelas más «modernas» se deja sentir una progresiva implantación de la enseñanza simultánea o mixta. Hasta la lenta introducción de las escuelas graduadas a principios de siglo, que tan acertadamente ha estudiado Viñao (1990), el modelo es el de la escuela-aula (Hernández Díaz, 1994, 194), es decir, un maestro y una sala de

clase (no siempre de uso exclusivo para la enseñanza) donde se reúnen alumnos de diferentes edades y conocimientos. El paso del aula-colegio al colegio con grados será un proceso lento a lo largo del siglo XX, muy fuertemente unido a la urbanización.

Todo evoca una escuela en la que la religión y «leer, escribir, contar y rezar» constituían el centro de gravedad del currículo. Todavía los métodos de enseñanza de la escritura eran muy rudimentarios, pero muy expresivos del significado «artificial» del aprendizaje escolar. Con todo lujo de detalles lo recuerda, por ejemplo, F. Rubio y Galí y otros ilustres memorialistas seleccionados por A. Mateos (1994). Solamente muy de pasada aparecía el saber histórico, en tanto que un saber periférico, ocasional y de orientación moralizante.

*Las muestras para escribir, hechas á mano ó grabadas, deben contener solamente cosas útiles para los niños: dogmas ó preceptos de la religión, buenas máximas morales; hechos históricos dignos de imitación reglas gramaticales de ortografía, de urbanidad, etc.»*

*...para la enseñanza de la geografía, historia y dibujo lineal, en aquellas escuelas en que pueda tener lugar, se valdrá el maestro de medios análogos á los que quedan indicados.*

Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria (1838), artículos 74 y 85,  
Compilación Legislativa 1878, pp. 36 y 38).

El método recomendado era el propio del simultáneo y del mutuo, es decir, aquel procedimiento que, dividiendo a los alumnos de la escuela elemental en tres secciones permitía una distribución del tiempo, «de modo que ningún niño esté jamás ocioso» (art. 63 del Reglamento, 1838). Esta débil presencia de lo histórico, como mera lectura instructiva, se da en el marco de un método en el que las explicaciones del profesor se acompañaban de las interpelaciones entre alumnos, del recitado de memoria y del juego de preguntas y respuestas al estilo de los catecismos, método, en esencia, de resonancias escolapias y jesuíticas. El marco metódico es imprescindible para entender el significado de los textos visibles y la práctica de la enseñanza en la fase constituyente del Código disciplinar.

En un curioso texto de finales de los sesenta, especie de vademécum con discursos para soltarlos y salir airoso en ejercicios de oposición, visitas de inspección, exámenes, reválidas y toda clase de ceremonias del saber institucionalizado, se hace un diagnóstico sobre la enseñanza de la Historia, que por la finalidad e intención de su autor, suponemos había de tener algo de saber comúnmente aceptado.

Entre otros extremos, empezaba señalando lo poco que de Historia se impartía en las escuelas y el consabido predominio que ostentaba la historia sagrada.

*¿Mas la Historia de España se estudia bastante en las Escuelas? Y más que esto ¿se estudia como debe estudiarse? Salvando algunas, muy honrosas excepciones, aseguramos que no.*

*(...) ¿Por qué no se ha de aplicar el mismo método [el de las narraciones de la Historia sagrada] á la Historia profana? ¿Por qué no ha de hacerse eminentemente educativa? ¿Por qué no de ha de huir de la aridez y se ha de presentar á los niños de manera que les interese y los prepare para la familia, para el pueblo, para la nación, para la humanidad y para la vida eterna? Para esto es preciso dejar a un lado la rutina, que no otra cosa es obligar á los niños á aprenderse memoria pequeños y quizá desaliñados compendios. El niño es preciso que haga el estudio razonado, favoreciendo siempre la inteligencia sin menoscabo de otras facultades.*

*(...) Expondríamos al efecto la Historia en buenos libros de lectura que reservaríamos á las secciones mas adelantadas. La dividiríamos en lecciones proporcionadas al tiempo que cada día*

*habíamos de emplear, haríamos que cada niño comentara lo que leyese, y terminada la lección preguntaríamos los hechos mas culminantes de ella.*

V. Zabala (1867): Discursos y disertaciones para reválidas, oposiciones, exámenes y distribución de premios, por..., Inspector electo de la provincia de Cuenca, director de una las escuelas públicas de Zaragoza y autor de varias obras de educación. Vol. II, Librería Bastinos é Hijo Editores, Barcelona, pp. 166 y 167.

Sin embargo, algunas de las juiciosas opiniones del autor entraban en franca contradicción con el programa que proponía para las escuelas, uno de cuyos apartados se refería a los «Reyes del siglo VI. -Alarico: guerra contra Clodoveo.- Gesaleico: depuesto por Amalarico: Amalarico contra matrimonio desigual. -Teudis: bueno: asesinado. -Teudiselo se vicia: asesinado. -Agila: inepto: asesinado...» (Zabala, 1867, 168). Y así todo el programa, una caprichosa sucesión de historietas que, a buen seguro, no eran capaces de emular a las más sabrosas e inverosímiles narraciones de la historia sagrada. Desde luego, tal programa debía tener un efecto tan disuasorio entre los infantes como la palmeta, el puntero y las varas de avellano. Textos como el comentado convertían los consejos pedagógicos, inspirados alguno de ellos en cierta modernidad, en mera retórica pedagógica para uso de espectáculos públicos. Destino que ha acompañado durante mucho tiempo a la pedagogía como ornamento de la enseñanza de la Historia.

Así pues, la entrada de la Historia por los desvencijados resquicios de la escuela decimonónica no fue triunfal ni espectacular. Como la filosofía fue en tiempos medievales ancilla Theologiae, la Historia fue durante mucho tiempo sierva de una difusa y religiosa enseñanza moral. En efecto, el currículo oficial fue marcado en 1838 y en 1857 en torno a leer, escribir, contar y rezar; esos eran los ejes curriculares explícitos; el currículo oculto se componía del conjunto de disciplinas y rutinas que hemos descrito. La obsesión por el orden, por la uniformidad y por la sumisión parecen como sus componentes más llamativos. Destaca, no obstante, la importancia del binomio leer-escribir, pues la organización del aula y el método de enseñanza quedaba supeditado al procedimiento (deletreo, silabeo, lectura en voz alta, etc.), colectivo e individual, de acceso a la lectura.

Las disposiciones oficiales de 1838 (Ley de Instrucción Pública de Someruelos y Reglamento de la Escuelas Públicas) y 1857 (Ley Moyano) establecieron la hegemonía de ese modelo curricular. En 1838 la Historia figuraba como enseñanza de ampliación «en los pueblos donde haya medios suficientes se extenderá a ...Nociones de Geografía e Historia de España» (Reglamento, 1838, art. 2), y en 1857 sólo se reservaba esa misma materia para las llamadas Escuelas Superiores, características de localidades más grandes donde la religión, lectura, escritura aritmética y gramática y las nociones de agricultura-comercio e industria de las escuelas elementales completas (así se llamaban las que tenían todas estas asignaturas), se complementaba con otras asignaturas<sup>10</sup>.

Por lo demás, el caso español no era una excepción a mediados de siglo XIX, aunque sí destaca la larga duración de esta semiexclusión de la Historia de la escuela elemental (Melcón, 1989 y 1992), que se prolonga hasta 1900. Y decimos semiexclusión porque, en nuestra opinión, la Historia estuvo presente en los ejercicios de lectura y, como en una ausencia presente, en la historia sagrada. Sólo con seguridad y directamente en las escuelas superiores de los medios urbanos o semiurbanos, como demuestran la lectura de los exámenes públicos, herencia de la tradición escolapia y cuya representación consuma la ceremonia de la coronación de la sabiduría infantil.

En los exámenes públicos se da cuenta de qué tipo de Historia se exigía:

*Historia: de la sagrada, su division en épocas y sucesos desde la creacion hasta la resurreccion de nuestro Señor Jesucristo; de la de España, sus épocas y cronología de los Reyes desde el primero de los godos hasta nuestra augusta reina Doña Isabel II.*

Exámenes Públicos de Villatobas (Toledo), 23 de diciembre de 1843, BOIP, (1844), VII, Imprenta Nacional, Madrid, pp. 2 y 3.

Villatobas no era una gran ciudad. En las ciudades la educación histórica incluso podía llegar a los colegios de «señoritas» de Santander, donde exponían sus habilidades «tanto en prosa como en verso» (Programas, 1845, XV) como se demuestra en este programa de exámenes públicos de Santander.

¿Qué función cumplían entonces los textos visibles, los libros de texto que la administración recomendaba y que, a la vista de su abundancia y número de ediciones, parece que cubrían las necesidades de una demanda realmente existente?

En la educación primaria la expansión del libro de texto vino de la mano de la progresiva implantación en el siglo XIX del método simultáneo y de la graduación de la enseñanza. Es decir, el triunfo de un determinado modelo de escuela y de su método de enseñanza se une al triunfo del Estado intervencionista que a través del libro pretende saber lo que se enseña en cualquier rincón del país. Otra condición, sin embargo, para el éxito del libro es la posibilidad de un consumo individual, que, como sabemos, tardó en imponerse. Esta precariedad del menaje escolar era llamativa: «aislados ábacos y láminas de historia sagrada, y escasos libros de texto», siendo prácticamente inapreciable su uso en las escuelas de Castilla y León durante la época isabelina (Hernández Díaz, — coord.— 1993, 63). En fin, más catones y catecismos que libros de texto propiamente dichos. Por lo tanto, la generalización del libro de texto sólo fue posible en virtud del progresivo cumplimiento de tres condiciones: un tipo de enseñanza simultánea o graduada, unas capacidades económicas que faciliten su consumo privado-familiar y la intervención del Estado.

Los libros de texto eran, a pesar de todo, los textos visibles por excelencia, porque al no existir programas, gracias al secular abandono administrativo de la educación primaria, aquéllos hicieron las veces de éstos. Y a pesar de que su uso fue restringido a una parte de las escuelas, ya que en la mayoría de ellas el saber histórico era un mero apéndice de la historia sagrada y de las lecturas instructivas, su importancia no deja de ser grande, porque, en nuestra opinión, los textos de Historia de la primera enseñanza durante esta época constituyente de la Historia escolar reelaboran tradiciones anteriores para sentar las bases de un arquetipo pedagógico, de una nueva tradición (la «Historia con pedagogía»), que formará parte sustancial y prolongada del código disciplinar.

Hemos tratado ya de demostrar en páginas anteriores y en el capítulo II, la importancia que llegó a alcanzar la obra de Isla-Duchesne, especialmente su resumen rimado, en tanto que arquetipo que recoge y reproduce la tradición manualística de los jesuitas. Entonces aducimos el testimonio muy fundamentado de su uso en las escuelas pías (Faubell, 1987) y ahora conviene insistir en que los ecos de los exámenes públicos, tanto en establecimientos públicos como privados, evocan un tipo de historia muy congruente con el modelo indicado, que incluso a veces cita el mencionado compendio como obra de texto (Programas, 1838, 6).

También hemos dejado dicho que en esta época fundacional del código disciplinar se imponen dos textos matrices de la tradición manualística de la primera enseñanza. Ambos se inscriben dentro de la formas de enseñanza que hemos explicado, se adaptan y cobran sentido en el interior de los métodos de enseñanza típicos de la escuela en los primeros tiempos del modo de educación tradicional-elitista y esbozan una manera de hacer textos que tendrá un largo futuro. Ambos cubren dos usos propios del material escolar de esta época de extensión de la escuela simultánea: la lectura y la memorización. Se trata de los muy conocidos y utilizados libros de Tomás Iriarte (Lecciones

instructivas sobre la historia y la geografía) y Angel María Terradillos (Prontuario de la Historia de España).

Del primero de ellos, editado póstumamente en 1794, ya hemos hablado con profusión en el capítulo II y en otras páginas de éste, por lo que ahora nos fijaremos en su función pedagógica. Esta obra, como ya conocemos, es ahora objeto de transformaciones y adaptaciones, especialmente de la mano de Gómez Ranera (Iriarte, 1853) acreditadísimo trasmutador de obras ajenas. En una de sus versiones primeras, manejada por nosotros, (Iriarte, 1806) el texto se compone de una historia sagrada y de la iglesia, de una historia profana universal que llega hasta Carlomagno, de una historia de España (que ocupa la mayor parte del texto) y de una parte geográfica. En origen se trata de un texto de lenguaje ágil en la narración que proclama, en sus primeras páginas una intención pedagógica.

*Contemplando que esta obra no se escribe determinadamente para jóvenes, sino para niños, se excusa de ella el amontonamiento de reflexiones y sentencias que era fácil deducir de los mismos hechos: método que seguramente no desaprobará quien tenga presente que la edad de la memoria no es la edad del juicio, y que no todos nacen con tan feliz comprensión que logren desempeñar á un mismo tiempo los dos oficios de aprender historia, y de meditar sobre ella.*

T. Iriarte (1806): Lecciones instructivas..., p. XIX.

Esta intención pedagógica se consigue, en comparación con otros ejemplares de este género, por la claridad expositiva, por la concisión temática y por dar autonomía al relato por encima de fechas y períodos históricos. Superada la obsesión cronologista, tan pronunciada en los primeros manuales de Historia, el texto de Iriarte es ameno, aunque carece completamente de accesorios pedagógicos como ilustraciones, versos, tablas u otros artilugios. Su tamaño en octavo menor favorece su uso y nada más. Obsérvese, a pesar de ello, como en la cita anterior el autor hace la vieja atribución de la Historia infantil a las facultades de la memoria. Al parecer, «aprender historia» no equivale a «meditar sobre ella»; el aprendizaje se intuye como una memorización de los acontecimientos, que, en esta obra, como en el resto de su especie, no deja de estar vinculada a las casas reinantes. Una vez más, los manuales de Historia como «auxilios de la memoria» apropiados para la «edad de la memoria».

Iriarte contribuye a formular un uso educativo implícito del libro de texto como libro de lectura colectiva en voz alta dentro del aula. Éste es un empleo educativo que tendrán otros muchos textos no específicamente de Historia. Hay que pensar, pues, no en el uso individual o privado, sino más bien en el público y colectivo, aunque no puede excluirse el primero de ellos.

El segundo prototipo de libro de texto para la enseñanza primaria es el que impone otro personaje que tampoco fue nunca ni historiador profesional ni profesor de Historia. Nos referimos a Angel María Terradillos, abogado de los tribunales de la nación, catedrático de Poética y Retórica de la Universidad de Madrid desde 1847, entre otras ocupaciones. Este prolífico autor de obras de texto alcanzó notabilísimos éxitos con obras de intención pedagógica, entre ellas su única obra de contenido histórico, Prontuario de la historia de España. Este texto fue editado en veintidós ocasiones, entre 1846 y 1911, y se convirtió por méritos propios en un baluarte de lo que llamaremos «la Historia con pedagogía». En 1846, al año siguiente del Plan Pidal y cuando se hizo público el primer programa para el estudio de la Historia en la enseñanza secundaria y universitaria, Terradillos dio a la imprenta de Jordán e Hijos un texto con el que se proponía hacer «un resumen ordenado y compendioso que puedan consultar y estudiar en pocos días para preparar á los exámenes de curso, y al bachillerato de filosofía» (Terradillos, 1846, prólogo s. n.). Se trataba del Prontuario de la historia de España, dispuesto en diálogo que venía cosido en un mismo volumen a otra obra del

autor (Prontuario de gramática castellana), formando ambos parte de una Colección de prontuarios elementales.

Desde esta primera edición, no cambiaron ni el número de páginas ni el formato del libro. Pero sí cambió, curiosamente, el destinatario. El manual no encontró eco en los destinatarios de enseñanza media. Sin embargo, su éxito fue magnífico en la enseñanza elemental. Desde 1848, año de su segunda edición, aparece acogido y recomendado por el Consejo de Instrucción Pública para la enseñanza primaria (véase Cuadro III. 1); desde entonces se convierte en modelo de texto visible de la primera enseñanza; en las subsiguientes ediciones, el doctor Terradillos parece haber ya localizado su público y se sustituye el prólogo de la primera edición por este otro:

*Cuán difícil sea presentar á la niñez, en un reducido prontuario, los principales cuadros de las glorias y vicisitudes, que forman la grandiosa historia de nuestro país, no hay para qué demostrarlo.*

*El autor del presente, sin embargo, ha trabajado con el mayor esmero por ofrecer á los discípulos un camino trillado, para que en algun dia puedan hacer extensamente y con provecho el estudio de los historiadores clásicos.*

*Por lo demas, la grata acogida, que siguen teniendo en los establecimientos de educacion sus obritas elementales, le recompensa lo bastante del ímprobo trabajo que se necesita para dar á la luz obras, que se hallen al alcance de los niños; y satisfagan juntamente las exigencias de las personas instruidas.*

A. Ma Terradillos (1873): Prontuario..., p. 3.

Transformación oportuna y estratégica, sin duda. Se huye de la educación secundaria (donde como veremos triunfa una manualística muy diferente) y se apuesta por la explotación de una doble veta: la divulgación y la enseñanza primaria; es la que explotarán tras su muerte, acaecida en 1879, sus sucesores y la editorial Hernando, una de las de más solera en la edición de libros de texto. De esta forma y casi diríamos que, en contra de su voluntad original, el libro del prolífico Terradillos se convertirá en uno de los grandes monumentos fundadores de la historia escolar.

¿Por qué el éxito? ¿Por qué un texto se convierte en un modelo? Ni formalmente ni en su contenido el texto es una invención de nueva planta. Terradillos es ante todo, como el mismo Gómez Ranera, un copista aventajado que sabe zurcir bien los retales textuales. Desde luego una de las bases del éxito es la simplificación: tanto ideológica como pedagógica.

Con respecto a la primera, el libro es una grosera fabulación nacionalista, que poco tiene que ver con lo que pudiera entenderse por historia crítica a la altura de 1846, fecha en que salió a la luz por primera vez, ni mucho menos con el nivel de conocimientos historiográficos de 1911, año de su última edición conocida. Todavía la sombra del P. Mariana y la versión de Duchesne hecha por Isla se proyectan sobre esta obra, que empieza así:

*¿Quiénes fueron los primeros pobladores de España?- Es opinion 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, ganadería y caza.*

A. M<sup>a</sup> Terradillos (1911): *Prontuario de historia de España...*, p. 7.

Observe el lector o lectora (¡maravillas de la libertad de expresión!) que esto se publicaba en 1911; el autor, muerto en 1879, ya no podía remediar nada, pero al editor y a su familia no parecían preocuparles que su pariente pasase por fantasioso; él mismo podría haber estado mejor informado en 1846 cuando escribió el libro. Por otra parte, el contenido del texto en los 65 años que transcurren entre sus dos ediciones casi no se modifica, a no ser algunos datos sobre la época de Alfonso XIII, que completo una mano anónima y culpable de ripio rampante:

El contenido del texto tiende a lo narrativo frente a lo valorativo. El esquema cronológico es un sencillo cuadro sinóptico de la historia de España, basado en una exposición de hechos y anécdotas que se pretende vivificar mediante el recurso al diálogo, y con muy breves incursiones en las forma de gobierno, religión u otros hechos culturales. En fin, una historia de orientación nacionalista-liberal, típica de la época, con el eclecticismo del liberalismo moderado dominante en 1846:

*¿Qué calificación han hecho los historiadores de Felipe II?— Unos le han tenido por un príncipe justo, valeroso, eminente defensor de la religión católica; otros le han apellidado cruel, sanguinario y fanático. Lo cierto es que fue un príncipe de grandes prendas, pero su carácter inflexible y su excesivo celo por la religión le condujeron á tratar quizás con demasiado rigor á los delincuentes en materia de creencias.*

A. M<sup>a</sup> Terradillos (1911): *Prontuario...*, p. 91.

En fin, allí desfilan las inevitables hazañas de Viriato, «libertador de España», de Pelayo «restaurador de la monarquía española», del Cid y otros ilustres sujetos del panteón nacionalista español con una clara propensión a la exaltación de las gestas gloriosas de los grandes personajes. No obstante, el predominio de lo descriptivo, el poco énfasis en la dimensión moral de los asuntos tratados parece sugerir una economía de los afectos que deja un hueco para que el maestro ilustre o amplíe el friso de vidas ejemplares.

No se puede olvidar, sin embargo, que en su idea inicial este texto fue concebido como manual para preparar exámenes en la enseñanza secundaria. Es decir, como el típico «auxilio de la memoria» en la hora trascendental de referir de corrido la historia de España. De ahí algunas de sus características pedagógicas. En primer lugar, el recurso al diálogo y la reducción de la información, ya que en 140 páginas en formato de octavo menor (tamaño casi canónico en los textos de primaria) se cuenta toda la historia de España. Además se añade, a modo de estrambote, una tabla cronológica por siglos, que sirve, al mismo tiempo de índice, de los reinados desde los godos hasta Alfonso XIII, y el archifamoso sumario de la Historia de España en verso, «continuada hasta nuestros días»:

El texto de Terradillos era susceptible de adaptación a cualquier contexto escolar de la época. Por ejemplo, sabemos que éste era el manual que utilizaban las escuelas de Ferrol, muy avanzadas para su tiempo, que en 1864 dedicaban una hora a la Historia de España y que se regían por un método mixto de enseñanza basado en el mutuo (Gabriel, 1993-1994, 547); no es difícil imaginar cómo unos alumnos podían preguntar a otros la lección, pues las preguntas y respuesta está ya completamente pautadas en el texto<sup>11</sup>. El maestro podía añadir alguna información o comentario, mandar leer el propio texto o delegar en sus alumnos-instructores para que lo preguntaran. También podemos imaginar un usos distintos en contextos de enseñanza de tipo simultáneo o mixtos.

El formato pequeño y manejable, en octavo menor, que en 1852 valía tres reales podía tener un empleo privado o colectivo. El archimencionado sumario en verso atribuido a Isla sería el principal

auxilio de la memoria; su recitado se podría hacer en voz alta y la rima, aunque forzada, permitía una mejor memorización, porque, como ya sabemos, «lo que en verso se aprende, muy difícil se desprende». En una escuela donde el Catecismo había impuesto el diálogo como un medio degradado de acceso a un conocimiento incontrovertible, la Historia de Terradillos encajaba perfectamente. No importa que el texto tenga una letra muy apretada, que carezca casi de atractivos tipográficos o que las imágenes estén ausentes en casi todas sus ediciones o que sean paupérrimas en la de 1911. Lo importante es un arquetipo pedagógico que va a triunfar porque entra en conexión con una sistema escolar que es plenamente receptivo a sus sugerencias. Un sistema escolar que, cada vez más, impone una pedagogía que infantiliza al sujeto y le deja desprovisto de toda capacidad crítica, porque la escuela del capitalismo se realiza a sí misma al vigilar, infantilizar y segregar (Querrien, 1994, 155).

Esta presencia de los textos visibles de Historia dentro del medio escolar alcanza, pues, su expresión más acabada y ejemplar en los dos casos analizados. Iriarte y Terradillos (con la inestimable colaboración de Isla y otros) son auténticos fundadores de los usos «Historia con pedagogía». Pero en este empeño no se quedaron solos, porque fueron legión los autores que se precipitaron por la senda de este tipo de pedagogía sumaria, inventada en los viejos manuales de la tradición dieciochesca y seguida por jesuitas y escolapios, que rendía culto a los artilugios de la «memoria artificial».

Con ello fue creada una literatura sobre la enseñanza de la Historia que hacía presente al niño como lector y que exhibía pretensiones metódicas y pedagógicas, reproduciendo las formas dialogadas y versificadas al estilo ya ensayado, como vimos, por el P. Buffier en el siglo XVIII.

### III. 5. 2 La Historia entre la pedagogía y la enciclopedia

La «Historia con pedagogía» desarrolló por estos años fundadores del código disciplinar un tipo de libro de gran futuro: las enciclopedias. Un clase particular de las mismas fue la dedicada a ser libro de texto en las Escuelas Normales. Allí se refugia una manera de hablar de la Historia que se pretende ya claramente didáctica, que produce un segundo nivel de reflexión sobre cómo guiar la práctica de la enseñanza.

El prototipo de libro de texto para las Normales, en esta época fundacional, fue la obra de Joaquín Avendaño, Manual completo de Instrucción primaria elemental y superior. Para uso de los aspirantes a maestros, y especialmente de los alumnos de las escuelas Normales de provincia (1844-1846). Pedagogo, profesor y director de varias Normales, uno de los padres fundadores de la pedagogía hispánica, su manual tuvo una acogida excelente y fue recomendado por la propia administración y por las publicaciones educativas del momento:

De esta obra se hicieron hasta 1880 al menos cinco ediciones. Se trata de un auténtico compendio de todos los saberes. En cada tomo se agrupan varias materias, y el tercero está dedicado, en su segunda parte, a Pedagogía, Historia Natural, Geografía e Historia. La idea rectora y el contenido carecen de toda originalidad, ya que el propio autor reconoce que fue «redactado con el mismo método que con el mismo objeto escribió en francés Lefranc» (Avendaño, 1844-1846, I, s. p.). Es, pues, en gran parte, traducción de otros autores con añadidura de obras de otros compatriotas. Por lo que hace a la parte de Historia, nos dice:

*Comprende dos partes: la historia universal y la de España. Las obras de historia de M. Lefranc gozan de general aceptación, y de ellas hemos extractado lo contenido en la 1ª parte de la nuestra; servímonos para la segunda de Mariana, Toreno y otros escritores.*

J. Avendaño (1844-1846): Manual completo..., I, p. IX.

El autor nos muestra sus fuentes; el interés del tipo de obras que venimos comentando no estriba en la originalidad, sino en el carácter arquetípico. Y lo es tanto por las fuentes (¡una vez más el P.

Mariana!) como por la pretensión compiladora, por la vocación manualística y enciclopédica con la que se quiere regir el saber de los profesionales del magisterio.

La propia división en tres volúmenes (en ediciones posteriores llegaron a cuatro) sugiere una jerarquía de saberes. En el primero, los saberes medulares de la escuela, o sea, lectura, escritura, cuentas y religión; en el segundo, las ciencias útiles o aplicadas (Geometría, Dibujo lineal, Agrimensura, Física y Química), y en el tercero, Historia Natural, Geografía, Historia y Pedagogía. Una vez más comparece la vieja clasificación baconiana, tan del gusto de los ilustrados, que colocaba juntas la Historia Natural y la Historia Universal y de España, saberes compañeros de la facultad de la memoria.

El texto debió enfrentarse a un contexto escolar donde la enseñanza era muy poco innovadora, y este tipo de manual enciclopédico pudo ayudar algo a la memoria de los normalistas, pero no demasiado. Por lo que hace a la Historia, que abarca todo el capítulo tercero (los anteriores, en una secuencia que se adivina va de lo físico a lo humano, se llenan con la Historia Natural y la Geografía), 678 páginas en letra muy pequeña y apretada, casi sin descanso visual. Y como en el resto de las asignaturas, se ensaya una breve recomendación de método de enseñanza. Su valor como paradigma de un discurso emergente sobre la didáctica de la Historia, nos obliga a abusar de la paciencia del lector con una cita larga pero sustanciosa.

*Los estudios históricos en las escuelas han de ser forzosamente elementales; pero importa que los niños saquen de esta enseñanza ideas exactas acerca del enlace de los hechos que han ejercido alguna influencia en los destinos de las naciones, dándoles á conocer los acontecimientos principales y los personajes que han tomado parte en ellos.*

*Así, el objeto de las nociones de historia debe tender á grabar en el ánimo de los niños los grandes acontecimientos que han marcado en el curso de los siglos, el paso de los diversos imperios, los hombres célebres que han influido en el destino de su patria y del mundo, y los progresos notables en las ciencias y en las artes que en ciertas épocas han honrado y consolado a la humanidad. De esta suerte las ideas del supremo Monarca que en la plenitud de su poder gobierna en un universo tan fácilmente como le ha creado, dirige todo según sus eternos designios, permite el mal porque ha hecho al hombre libre y el bien porque es el objeto y el término de la creación, harán de la historia no solo una serie de hechos y fechas, sino un verdadero curso de moral práctica (...)*

*La historia, pues, debe tener un objeto moral. Los compendios escesivamente áridos y las obras demasiado voluminosas en donde se detallan los hechos con escésiva minuciosidad son igualmente perniciosos. Cuadros sencillos, animados y completos, sin dejar por eso de ser lacónicos, son los mas á propósito para grabar en el ánimo los altos hechos históricos. El estudio de la historia en las escuelas debe comenzar por medio de narraciones sencillas, hechas por el maestro ó instructor ó leídas por los mismos. El maestro hará en seguida sobre ellas diversas preguntas á los niños, y continuará de este modo, hasta que haya grabado en su ánimo los hechos, las consecuencias y las reflexiones que de ellos puedan deducirse.*

*Para el estudio de la historia se harán de los niños dos grandes divisiones. En la primera, compuesta de los niños de menor edad, se hará solo un bosquejo general, fijando la consideración de los niños en los hechos capitales que marcan el tránsito de los imperios y la carrera que ha seguido la humanidad. En la segunda división, compuesta por los niños de mayor edad, se*

*desarrollará de nuevo el mismo cuadro histórico, dándole mayor estension y entrando en algunos detalles, particularmente relativo á nuestra patria.*

J. Avendaño (1844-1846): Manual completo... III, pp. 1238 y 1239.

Una vez más se enuncia la virtualidad educativa de la Historia en función de sus enseñanza morales, que se adornan con un fuerte componente religioso-patriótico. Nada nuevo, nada que no sepamos ya. Lo nuevo aquí es la vocación didáctica-normativa que surge creando, a un tiempo, el objeto de la educación (el niño) y el agente educativo (el maestro); ambos son dibujados ya explícitamente dentro de un método de enseñanza que ya no es el individual. El carácter cíclico del aprendizaje, que va de lo general a lo particular, las lecturas, las preguntas, la secuencia cronológica de la Historia; todas estas recomendaciones son importantes porque ahora se enuncian, componen un discurso pedagógico que antes sólo aparecía como implícito en los libros de texto. Se pasa, así, del sobreentendido pedagógico de los viejos manuales a la fijación de un método específico de enseñanza. Nace, por tanto, la voluntad de normativizar la práctica.

Las recomendaciones pedagógicas para la enseñanza de la Historia de Avendaño hacen suponer que el manual de Historia dirigido a los maestros cumple la función de depósito de conocimientos que ellos deben poseer para «sacar» de los mismos el contenido de enseñanza, que ha de amoldarse a las posibilidades del niño. Estas quedan sólo insinuadas como consejos metódicos. A ellos se agrega finalmente una curiosa distribución de los contenidos históricos, según se practique el sistema simultáneo o el mutuo. En ambos se divide a los niños en dos secciones que estudian una visión completa, como se dice en el texto citado arriba, de la Historia. Pero cada una de las divisiones queda fragmentada en secciones que van estudiando distintas etapas de la historia, cada vez en más profundidad y cada vez más cercanas y con más contenido de historia de España (Avendaño, 1844-1846, 1239). Ideas, sin duda, muy innovadoras por entonces cuando en la Normales y en las escuelas imperaba una enseñanza muy tradicional.

Si Avendaño significa el paradigma enciclopédico de la «Historia con pedagogía» en las Escuelas Normales, otras obras dirigidas a las propias escuelas o incluso indistintamente a los alumnos de las Normales, reproducen este esquema. Así a partir de los años cuarenta aparecen una serie de obritas o «escuelas» (utilizan el título de «escuela» para indicar que abarcan toda la enseñanza de la instrucción primaria). En ellas se forja un modelo sencillo de compendio de todas las ciencias, que tiene su precedente en algunas obras francesas del siglo XVIII, como la de Grivel (1775), que merecerían un estudio más detallado, entre otras cosas porque contienen definiciones estereotipadas de cada uno de los saberes.

Pues bien, los textos a que aludíamos recogen esta tradición enciclopédica y se presentan con una ya nítida voluntad pedagógica. Como en el caso francés de las Definiciones y elementos de todas las ciencias (1775) utilizan el diálogo como forma expresiva y en todos ellos se deja un apartado para la Historia acompañada de la Cronología.

Tomemos dos ejemplos de este tipo de textos: La escuela de Instrucción primaria ó colección de todas las materias que comprende la primera enseñanza conforme al plan vigente (1875), de Ricardo Díaz de Rueda, y La nueva escuela de Instrucción primaria elemental y superior (1862), de D. L. de Alemany. Ambas fueron autorizadas por el Consejo de Instrucción Pública, en 1843 y 1856, respectivamente, y se efectuaron varias ediciones.

Su estructura interna es muy similar. Son textos que buscan directamente al niño como objeto de la pedagogía y que exhiben recursos muy semejantes. El diálogo es la base de la exposición, pero también, al menos en las ediciones que hemos podido consultar, la ilustración gráfica, aunque no ocupa un lugar capital, es superior a la de los libros de esta época. En ambos la Historia ocupa un lugar junto a la cronología. En el de Díaz de Rueda (1875) además también está vecina de la Geo-

grafía, los dos «ojos de la Historia»; mientras que en el de Alemany (1862) el saber geográfico aparece asociado al geométrico; esta ambigüedad de la Geografía es, como sabemos, una marca de nacimiento de esa ciencia. El tratamiento de la Historia parte de la tópica pregunta «¿qué es Historia?» y la no menos tópica respuesta «la narración de los sucesos...», sigue con las divisiones de la Historia y su tipo, prosigue con la historia universal y terminan con la historia de España. Singularidad llamativa de Díaz de Rueda es que el recurso al diálogo no se utiliza en la parte de Historia universal y sí en la historia de España, que además, ¡cómo no!, se beneficia de la inclusión del sumario en verso de la Historia de España de Isla-Duchesne, sin citar procedencia. Alemany, por su parte, es más parco en distinciones, todo va en diálogo y no se separa, con recursos pedagógicos distintos, la universal de la historia de España señalando divisorias que son cada una de las lecciones y no las épocas. Por lo demás, ambos contienen la quintaesencia de una visión simplificada del pasado, pues, entre otros motivos, la extensión de la parte histórica es sucinta, conforme al interés pedagógico-enciclopédico que mueve a sus autores.

En fin, el manual enciclopédico dialogado, con información de Historia, aparece como una tradición educativa que va a asentarse en el futuro y que se integra con facilidad en el contexto de una escuela organizada, cada vez más de acuerdo con el método simultáneo. La escuela del naciente modo de educación tradicional-elitista construye unas pautas organizativas y disciplinarias, unas rutinas en las que este tipo de textos (que en su configuración interna son muy parecidos al de Terradillos) se sumergen fácilmente, ya que son un «auxilio para la memoria», permiten un conocimiento cerrado, infantilizan al niño al que despojan de todo poder reflexivo y empujan a la rutina al profesor que encuentra, a falta de programas y otras orientaciones oficiales, el cómputo de todo lo que ha de ser preguntado y sabido. Por no hablar de las ventajas de comprimir en un pequeño libro en formato de octavo menor todo el saber escolar. Por sus finalidades, no es de extrañar que Terradillos pergeñara su famoso manual como preparación de los exámenes y tampoco resulta sorprendente que los libros de Díaz de Rueda y Alemany vengán porticados con una portada en la que se repite el mismo motivo: un niño recibe el honor de su sabiduría en un examen público.

En auxilio de la memoria y para mayor gloria de Dios y la nación española. Así definimos el esquema pedagógico y conceptual de la Historia que se forja en una escuela dominada por el Catecismo como método y contenido. Esta es, en esencia, lo que llamamos la «Historia con pedagogía». Ella contribuye de manera destacada a la configuración del código disciplinar en su época constituyente, tanto por los discursos visibles en los textos como por las prácticas que generaron su uso en las aulas. Ambas crean el objeto y el sujeto de un saber en construcción: el de la educación histórica dirigida al niño y ejecutado por maestros. Por la periferia de esta «Historia con pedagogía», sin apenas rozar la realidad, se hace presente también un nuevo discurso, al estilo de Avendaño, que pretende erigir a la pedagogía en norma de la Historia enseñada.

Los textos de la «Historia con pedagogía» no pueden separarse de un contexto escolar y social determinado. La «Historia con pedagogía» no es ajena al lugar y a los destinatarios sociales de la escuela. ¿Era este memorismo catequístico y nacionalista, sazonado con todo tipo de simplificaciones y fabulaciones acientíficas, compartido por la enseñanza secundaria? ¿Qué tipo de textos visibles y qué tipos de prácticas de la segunda enseñanza contribuyeron a la fundación del código disciplinar de la Historia?

### III. 6 Catedráticos y manuales de Historia en el «santuario de la ciencia». La educación histórica de las clases cultas

#### *III. 6. 1 La enseñanza de la Historia como ostentación del saber legítimo: espacios, tiempos y prácticas educativas en los institutos*

Don Crisanto García Ortiz de Zárate, catedrático de Geografía e Historia, pronunciaba en 1860, en su calidad de director del Instituto de Segunda enseñanza de Ávila, la oración inaugural en la que calificaba a sus oyentes, probablemente de edades comprendidas entre los 10-12 y los 15-17 años, de «grey escogida del precioso redil escolástico» y se felicitaba de la victoria obtenida por sus colegas en la tarea de erradicar «la noche oscura de la ignorancia que ofuscaba vuestros entendimientos» (Memoria Instituto de Ávila, 1860).

Ciertamente lo que más diferenciaba al redil escolástico no eran sus edades sino su origen social. Entre la primera y la segunda enseñanza la frontera no era principalmente cronológica (se podía permanecer hasta los 12 años en la primaria y se podía ingresar a los 9 en la secundaria), sino social. El ideal de hombre educado de la época se realizaba en las aulas de los institutos, que nacían, siempre hay que recordarlo, como una mera prolongación o extensión de los estudios de las antiguas facultades de Filosofía. Esta que Giner llamará «filiación universitaria» (Giner, 1969, 97) será consustancial a unos centros que, a diferencia de las desvencijadas escuelas del siglo XIX, se presentaban como auténticos «santuarios de la ciencia», donde, en palabras del rector de la Universidad de Valladolid, «multitud de jóvenes de las familias más acomodadas del país [acudían a las aulas] sin resentimientos que vengar» (Discurso Inaugural, 1857). En este espacio social fue fraguando un arquetipo pedagógico y unos usos de la educación histórica, inseparables del origen y las características específicas de los Institutos de segunda enseñanza durante toda la época del modo de educación tradicional-elitista.

Algunos de los usos más tempranos y duraderos fueron la división del curriculum en asignaturas rígidamente separadas y encargadas a profesores distintos, la segregación de los alumnos en grados o cursos según la edad (al ya antiguo estilo jesuítico), la utilización de un esquema cronoespacial muy uniforme y rígido, la consagración del examen como prueba ceremonial del mérito personal y el consumo individualizado de libros de texto. Frente a la variedad de escuelas y sus métodos, los institutos poseen, desde su origen, el sello liberal del orden y de la homogeneidad al punto que siguen fielmente el trazado administrativo, de base provincial, creado en los años treinta: uno en cada capital de provincia, dos en Madrid y alguno, excepcionalmente, en localidades grandes. Si la escala espacial y la dimensión física es más parecida, también lo es el tipo de práctica educativa que se esconde tras sus muros.

Por lo que hace a los libros de texto, y a diferencia de lo ocurrido en la enseñanza primaria, se convirtieron desde un principio en un obligado objeto de consumo individual, hasta el punto que los numerosos y detalladísimos reglamentos que se hicieron en esta época fundacional insisten en su obligatoriedad. Desde muy temprano, y en las primeras memorias, algunas manuscritas, anteriores a 1859, que hemos consultado y las posteriores a esa fecha dan testimonio del lugar omnipresente del libro de texto en todas las asignaturas. En el caso de la Historia, en páginas anteriores hemos reconstruido fielmente el elenco de autores más solicitados (Cuadro III. 3). Ellos son, en gran parte, los forjadores de una tradición educativa que pasa al código disciplinar. Sus textos, sin embargo, una vez más no hablan por sí mismos, padecen el «silencio de la escritura» (Lledó, 1994) y su silencio sólo puede devenir en elocuencia si somos capaces de revivir, con el sucedáneo de la memoria que son las fuentes, los contextos educativos en que vivieron sus autores y aprendieron sus destinatarios.

Los institutos de segunda enseñanza constituyeron la obra más emblemática de la política educativa del liberalismo decimonónico. El interés de los políticos permaneció constante hasta producir una verdadera jungla legislativa, como si la identidad social y pedagógica de esta naciente enseñanza media fuera obra nunca perfectamente acabada. Las memorias de los centros que dan cuenta de su creación y primeros años de funcionamiento poseen la viveza y el aura de la creación artística: desde el encargo de madera para levantar el graderío de las aulas hasta las ingenuas declaraciones sobre la necesidad de inventar un nivel de conocimientos más riguroso: «en el instituto no debe haber contemplación ni indulgencia, si han de llegar estos centros de educación secundaria á la altura que les está señalado por el espíritu de la época» (Memoria del Instituto de Burgos, 1848).

Como ya sabemos, «todo era preciso crearlo», en palabras de Gil de Zárate, y no era menos necesario inventar o recrear una tradición pedagógica, unos usos identificativos de los nuevos centros, que, si bien ya se atisban en las formas embrionarias de educación histórica anteriores a 1845, es ahora, tras el Plan Pidal, cuando se reglamentan.

Ahora la antigua tradición pedagógica se hace norma legal, indistintamente para los estudios secundarios y universitarios. En 1859 cuando ya la reglamentación se torna específica para la segunda enseñanza, sigue percibiéndose la filiación y marca universitaria

*Habrá en cada Instituto el suficiente número de aulas claras, bien ventiladas y bastante capaces para que en ellas estén cómodamente los alumnos que se calcule habrán de asistir. Los asientos se hallarán dispuestos en forma de anfiteatro y numerados, y la cátedra de los profesores con alguna elevación para que puedan descubrir a todos sus discípulos y ser oídos con claridad. Siempre que lo permita la distribución del edificio, el profesorado entrará en el aula por distinta puerta que los alumnos.*

Reglamento de Segunda enseñanza (art. 117), Real Decreto de 22-5-1859, en Compilación Legislativa de Instrucción Pública (1879), vol. III, Imprenta Fortanet, Madrid, pp. 29 y 30.

Es la imagen misma del aula-auditorio. El espacio material donde se ejercía la enseñanza constituye todo un programa de usos sociales y pedagógicos, la arquitectura escolar es, como bien se ha dicho, no sólo un «contenedor», sino una construcción cultural, «una forma silenciosa de enseñanza» (Escolano, 1993-1994, 99-100). El aula-tipo en forma de anfiteatro o de bancos corridos buscaba representar la idea de la jerarquía del saber y del poder. A indicación de algunos de los «dependientes», normalmente el bedel, los alumnos (sólo niños o adolescentes hasta finales del XIX) entraban en el aula; inmediatamente, el bedel, debidamente uniformado, avisaba de la hora al catedrático que se dirigía a su aula (un aula por materia), accediendo a ella por puerta distinta de la que franqueaba el paso a los alumnos; una vez allí, a veces acompañado del auxiliar o ayudante, y ante una concurrencia numerosa en los institutos grandes (el Reglamento de 1901 prohibió que hubiera más de 150 alumnos por aula), una vez tomada cabal cuenta de las faltas («un bedel anotará los números de los asientos que estén vacíos», decía el Reglamento de 1847), se iniciaba una clase de hora y media de duración, precedida de preguntas a los alumnos, en la que, si hacemos caso de las reiteradas quejas gubernamentales, no eran infrecuentes «los discursos pomposos» (R.O. 14-8-1849) y la reiterada afición de los profesores hacia la expresión declamatoria de su mucha ciencia. En cada clase o semanalmente siempre había tiempo para preguntar a los alumnos.

En jornada de mañana y tarde, de lunes a sábado, transcurría la vida escolar; en este sistema cronoespacial se sucedía una pedagogía verbalista, que cultivaba el ideal de hombre educado de la época: una especie de gentleman a la española adornado con el arte del buen decir. El libro de texto, de uso obligado por indicación del profesor, ocupaba un lugar central como útil ayuda a la memoria, que había de ejercerse de forma decisiva en el examen final. Este «artefacto cultural» constituyó

también un signo de identidad vinculado a la profesión docente, ya que, con el tiempo, los catedráticos pasarían a dominar y controlar su elaboración y distribución.

Desde el otoño a los finales de la primavera, alumnos entre los 9/10 años y durante cinco o seis años, recibían las clases magistrales (unas más «magistrales» que otras) al estilo que también imperaba en las aulas universitarias. El examen final, el «bautismo burocrático del saber», ocupaba un puesto estelar: ante un tribunal de tres profesores el alumno tenía que acreditar los más diversos saberes, confiando su destino al terrorífico procedimiento insaculatorio.

El copiar lecciones, estar de plantón, el arresto, el encierro, la expulsión y otras formas de violencia no estrictamente física constituían el programa punitivo de los centros que se combinaba con los premios y un sistema de certámenes y concursos que recordaba lejanamente la huella de la *Ratio studiorum*.

Tomar la lección, explicar, preguntar y examinar. Estas son las rutinas, que evocan los reglamentos y memorias de la época. Una disciplina y una jerarquía bien definida formal y simbólicamente completaba el modelo didáctico.

*Art. 110 «Ningun alumno podrá tomar la palabra ni levantarse de su asiento sin licencia del Profesor; las dudas que se le ofrezcan las consultarán despues de terminada la clase.*

Reglamento de Segunda Enseñanza, 1859, en *Compilación...* (1879), vol. III, pp. 27 y 28.

No nos sorprenden hoy la diversidad de recursos para llamar la atención de los alumnos. Pese a las reiteradas recomendaciones administrativas, la pedagogía se convierte en la virtud de hacerse escuchar y de usar bien de la memoria y de los libros de texto para hacer frente a la gran prueba de los exámenes de junio que se hacen con toda pompa.

Ya mencionamos que las aulas eran especiales para cada materia. Las primeras aulas de Historia de la época fundacional tienden a alojar un ajuar pedagógico que se repite: el libro de texto de cada alumno, «los cuadernos arreglados a las explicaciones» (Art. 80 del Reglamento de 1847), los mapas murales, los cuadros sinópticos y las esferas: «y otra [aula] para Geografía e Historia General y de España, donde asimismo podrán colocarse convenientemente los mapas de gran tamaño, el cuadro sinóptico de Historia Universal y los globos y demás objetos pertenecientes á esta clase...» (Memoria del Instituto de Palencia, 1850).

Aunque las memorias de los centros tienden a mostrar una progresiva tendencia a una cierta homogeneidad en cuanto a este tipo de utensilios, a veces, en estos tiempos fundacionales los propios profesores se las ingenieron para el amueblamiento pedagógico de sus aulas.

*El licenciado D. José Martínez Ribes ha trazado con oportunidad é inteligencia cuatro Cartas Geográficas, que destinó gratuitamente para la Cátedra de Historia Universál, que desempeña. El tamaño de estas Cartas es de cinco pies y ocho pulgadas de longitud, por tres y cinco de latitud; la materia sobre la que se hallan dibujadas y coloridas un lienzo de calidad apropiada al ejercicio á que se dedican; y las cuatro representan lo siguiente. 1ª Imperios antiguos de Europa, Asia y Africa. 2ª Imperio Romano, en los dias de su mayor gloria. 3ª Grecia antigüa. 4ª España antigüa. Las márgenes se han enriquecido con cuadros sinóptico-cronológicos de toda la Historia Romana y la de los Imperio Asirios, Medos, Persas, Macedonios y Seleucidas; batallas y sucesos notables, varones ilustres que florecieron en las épocas y países, que son objeto de aquellos planos.*

Memoria del Instituto Provincial de Segunda enseñanza de Burgos (1848), Tipografía Pascual Polo, Burgos, 1848, p. 11.

Por lo demás, lo poco que podemos saber sobre el tipo de exámenes de Historia, es congruente con las formas de impartición de las clases, con el tipo de prácticas que se daban en el interior de

las aulas. Es decir, se trataba de repetir de memoria y los más fielmente posible los enunciados del programa oficial contenidos en el libro de texto.

- 1ª *¿Que es historia?*
- 2ª *¿Cual es el objeto de la historia?*
- 3ª *¿En cuantas partes se divide la historia?*
- 4ª *¿Cuantas y cuales son las divisiones de la historia profana?*
- 5ª *¿Que periodo abraza el estudio de la historia antigua?*
- 6ª *¿Que acontecimientos señalan el principio, y cuales el termino de la historia antigua?*
- 7ª *¿Cuales son los pueblos principales de que trata la historia antigua?*
- 8ª *¿ Cuantos y cuales son los grandes imperios de que trata la historia antigua?*
- 9ª *¿Cual fué el primer pueblo mas notable fundado despues de la dispersion de los hombres?*
- 10ª *¿De cual de los hijos de Noé descendieron los primeros pobladores de Egipto?*
- 11ª *¿En que parte se halla situado Egipto?*
- 12ª *¿Quien fué el primer Rey de Egipto?*
- 13ª *¿En que Reinado tuvo lugar la conquista de Egipto por Cambises?*
- 14ª *¿Cual era la religion de los Egipcios?*
- 15ª *¿Cuales son los monumentos mas notables construidos en Egipto?*
- 16ª *¿Quien dió nombre al imperio de Asiria?*

Preguntas para los exámenes de la cátedra de Historia del Instituto de Segunda enseñanza de Lugo, agosto de 1847; tomado de M. A. Jaramillo Guerreira y A. Prado Gómez (coor.): O Instituto de Lugo a traves dos seus documentos, 1842-1992. Catálogo de la Exposición, Diputación Provincial de Lugo, 1992, p. 34.

Aunque no se indica el curso, estas preguntas se ajustan a los programas oficiales, probablemente al Plan Pastor Díaz, en él la historia antigua era estudiada por alumnos que podrían estar en torno a los 12 años. Como puede verse, el tipo de preguntas no ofrecen demasiadas posibilidades de ser respondidas de una manera creativa, son confirmatorias del saber memorizado en el libro de texto, y, con la distancia, cualquier ciudadano de nuestro tiempo percibe el arbitrario cultural que en ellas reside. ¿Por qué había de conocer un tierno adolescente el reinado en que tuvo lugar la conquista de Egipto por Cambises? Enigmas del sistema escolar, que se resuelven comprendiendo el sentido de la cultura «culta» de ese momento, el significado del saber legítimo que se trasladaba a una enseñanza dirigida a los estratos sociales medios y altos como un sacrificio, a modo de demostración, oficiado en el «santuario de la ciencia». Esta función demostrativa y ritual del saber no era incompatible con una profunda ignorancia de los alumnos, ya que una de las bases del funcionamiento de tal sistema era su cotidiana violación bajo las diversas formas de resistencia practicadas por sus agentes.

En fin este era el paisaje socioeducativo dentro del que hay que examinar el libro de texto de Historia. Una enseñanza dirigida a la superación de un examen final, que rinde un duro tributo a la memoria y halla en la retórica y la alocución verbal su mejor instrumento. Esta rudimentaria pedagogía ignora por sistema la formas de aprender y pone el énfasis en un saber «distinguido» y

legítimo, por innecesario. La Historia, por tanto, contribuye a reforzar el mérito social, forma parte del capital cultural que se distribuye entre las clases destinadas a ocupar los puestos dirigentes de la sociedad. Es, en definitiva, una «Historia sin pedagogía», diferente, aunque no en todo, a la impartida en la educación primaria.

Este tipo de enseñanza de la Historia se asienta poderosamente en el código disciplinar, en cuya fundación tuvieron mucho que ver los catedráticos de instituto como autores de libros de textos y como funcionarios docentes encargados de difundir un saber legítimo nacido de la Retórica, guiado por la elocuencia y siempre ayudado por la memoria.

### *III. 6. 2 Manuales paralelos, vidas opuestas: la mediocridad y la fama, o Rivera y Castro*

En 1847, algo después de que la Dirección General de Instrucción Pública promulgara, en agosto de 1846, los primeros programas oficiales de Historia y otras materias, veía la luz en Valladolid una obra de Joaquín Federico Rivera, de cuya Universidad e Instituto era profesor, Curso elemental de historia arreglada al programa oficial de 1º agosto de 1846. Mejor diríamos la «obra» por excelencia porque, si exceptuamos sus programas de asignatura y una memoria de su instituto (Rivera, 1852 a, 1852 b, 1853, 1860) al autor no se le conoce producción intelectual distinta de este libro de texto, que fue editado en cinco ocasiones (entre 1847 y 1868) y que tuvo una excelente acogida como manual escolar en el seno del Consejo de Instrucción Pública y en los institutos de segunda enseñanza, colegios y seminarios conciliares, como quedó dicho en páginas anteriores (véase Cuadro III. 3). En fin, consiguió alcanzar la categoría de auténtico best seller para los alumnos de la era isabelina.

La explicación del éxito no siempre es fácil: su sociología y su racionalidad se escapan, a menudo, por los agujeros demasiado grandes de las redes con los que queremos apresar la realidad. Lo cierto es que este texto duró, con salud muy envidiable, más de veinte años, y que a juzgar por lo que dice el propio autor, se debieron hacer no menos de tres mil ejemplares por cada una de las cinco ediciones que salieron a la luz, lo que no es nada desdeñable si tenemos en cuenta que este libro, a diferencia de lo ocurrido con otros de su especie, fue de uso casi exclusivo de los institutos y otros establecimientos de enseñanza secundaria.

¿Qué prendas adornaban a Rivera<sup>12</sup> y a su obra? A decir verdad, tanto uno como otra no eran excelentes en demasía. Su carrera profesional no es precisamente meteórica, pero sí muy expresiva de la de algunos padres fundadores de la Historia escolar. Su formación y ocupaciones hasta la edad de 46 años, en que gana la cátedra de Historia del Instituto de Segunda Enseñanza de Valladolid, agregado a la Universidad, permanecen dentro del campo del Derecho, pues era doctor en leyes, abogado y profesor sustituto de varias cátedras y aspirante fallido a catedrático de Derecho Civil Romano de la Universidad de Valladolid. Casi por accidente, recalca en la ciencia de Clío, al ser nombrado regente con destino en Historia, después de que quedara sin trabajo en 1845 y fuera atendida su angustiada petición de nombramiento de algún tipo de regencia u otro cargo para atender a «una numerosa familia que en lo sucesivo apenas podrá proporcionar lo absolutamente necesario para su existencia. A finales del año 1846 obtiene la plaza de forma definitiva por oposición, que mantuvo hasta su jubilación en 1869.

Su historia profesional, como catedrático, como director de su centro arroja, por los vericuetos de la prosa administrativa que la registra, el retrato oscuro de una persona poco brillante y muy preocupada por las minucias características del funcionario provinciano, alejado del esplendor de los medios académicos cortesanos. Esta es la impresión que transmite también la lectura de la Memoria del Instituto de Valladolid con motivo de la inauguración del curso 1860-1861 (Rivera, 1860). Es éste un texto que se ajusta literalmente a las indicaciones reglamentarias sin entusiasmo alguno: «al cumplir por primera vez el deber que me impone el artículo 96 del Reglamento» [se refiere al de 1859]). Es decir, es una Memoria poco explicativa; no hay discurso inaugural de carácter científico,

se atiene a lo que estrictamente es obligado: situación y estado de las instalaciones (de las que se queja amargamente; desde que el Instituto se separa de la Universidad en 1857), incorporación de los estudios de aplicación de Comercio, elogio de los profesores por los resultados obtenidos a pesar de las malas instalaciones, da algunas indicaciones sobre disciplina y algunos datos de interés estadístico sobre resultados de los alumnos. En fin, un texto distante, frío y funcional.

No es extraño que alguien (Peiró, 1993 a) se haya sorprendido del éxito de este catedrático de provincias. Ni la fama del autor ni la de la ciudad donde residía no eran precisamente cartas de presentación para avalar la historia de la triunfal recepción de su libro de texto. El nicho ecológico de Rivera era «el mundo del soportal» (Varela Ortega, 1977, 277) de las capitales de provincia castellanas, donde los rigores del clima se sufrían con la misma resignación que la monotonía de las horas y los días.

Pero ¿qué es un autor? ¿qué es el sujeto? Algo más que él mismo, pues todo autor hace y es hecho por lo que Bourdieu (1995, 253) denomina «campo de producción», donde se gestan las reglas de reconocimiento social. Así, no podemos suscribir la «muerte del autor» y la vida del texto como selva y laberinto de signos autoproliferantes y autoexplicativos («nada hay fuera del texto»), tal como sugiere el «giro lingüístico» del pensamiento postmoderno. Más interesante parece la foucaultiana distinción de la «función autor», entendiendo por tal el sistema jurídico e institucional que encierra, determina y articula el universo de los discursos (Chartier, 1993, 62), que crea, en cierta manera, la convención social «autor», sujeto, en el caso de Rivera o Castro, a las leyes de la propiedad intelectual y al campo institucional que regulaba la producción de libros de texto. El autor y su texto se explican, pues, siempre en un campo referencial que va más allá del sujeto y del propio texto producido.

De esta manera, el «campo de producción» de los textos escolares posee sus propias reglas, que explican el éxito de nuestro autor. Entre ellas no parece suficiente la política editorial de una empresa de provincias. Su ascendiente entre los profesores, las borrosas huellas de una gloria ya pasada, quizás tengamos que buscarlos, por exclusión y de momento, en el contenido de su obra y en el gusto de los consumidores. Pero, a decir verdad, la mediocritas de su autor no es demasiado diferente a la de los contenidos de su opera prima. Quizás algunas de las virtudes de la misma estribaran (ocurre a veces) en que salió al mercado en un momento oportuno: recién aprobado el primer programa oficial de 1846, nos dice con el aire obediente que caracteriza a su autor: «me propuse cumplir exactamente con el deber que en la orden de la Direccion General de Estudios de 1º de Agosto se impone á los profesores de seguir en sus explicaciones el correspondiente á la enseñanza que tengan á su cargo» (Rivera, 1847, I); y además supo adaptarse, sin inmutarse demasiado, a las frecuentes variaciones de los planes de estudios. Sean cual sean las razones, resulta completamente indubitable que este texto marcó un hito dentro de los de su especie y contribuyó a consolidar un modelo de los textos visibles dentro de la educación secundaria. Ahí reside la razón de su éxito y de ahí nace la exigencia de su comentario más extenso.

En efecto, después de una primera etapa balbuciente (que podemos acotar aproximadamente entre la década de los treinta y buena parte de los cuarenta), que, como ya hemos indicado, presencia el uso escolar de traducciones de autores extranjeros, de «clásicos» del siglo XVIII como Isla-Duchesne o Iriarte, o de un conjunto muy variopinto de autores nuevos como Jerónimo de la Escosura, Antonio Gil de Zárate, Francisco Verdejo Páez, Saturnino Gómez, Tomás Ortiz y otros que representan un espectro profesional muy variado (escritores y eruditos, clérigos, y profesores), desde el plan de 1845 y su desarrollo normativo se va pergeñando una nueva generación de autores de libros de texto cada vez más ligados a la enseñanza secundaria y al cuerpo de catedráticos; Rivera es un claro exponente de este nuevo tipo de profesional autor de libros de texto. Su obra acredita méritos propios. Nace inmediatamente ligada al Arreglo de 1846, que reformaba parcialmente el

Plan Pidal llevando al 3º y 4º curso la asignatura de Elementos de historia General y con especialidad de España. Sobre esta base, y tomando como regla el primer programa oficial de Historia de agosto de 1846, Rivera confeccionó su obra que vio la luz por primera vez en dos volúmenes (uno para 3º y otro para 4º) en 1847.

En primer lugar, hay que subrayar, sin duda, la imprescindible capacidad de adaptación de un libro que tiene presencia durante más de veinte años. Su plasticidad se verifica en un texto que casi no cambia de contenido real (como hemos podido comprobar en las ediciones manejadas, el texto casi se repite literalmente), y, en cambio, se vale de unos pocos artilugios cosméticos que modifican su distribución y presentación. En efecto, en la primeras ediciones de los años cuarenta, el libro aunque en volumen único aparece dividido en tomos: dos en la primera edición de 1847, tres en la segunda edición de 1849, que sigue ya las indicaciones Plan y Reglamento de Pastor Díaz (4 julio de 1847) consistentes en repartir los Elementos de Historia General y particular de España en tres cursos, según una progresión diacrónica de historia antigua (2º), medieval (3º) y moderna (4º). Cuando esta exigencia se modifica, (en los años cincuenta la Historia pierde uno o dos cursos y se tiende a fusionar con la Geografía) desaparecen las divisiones y se reagrupan los contenidos en un sólo volumen. Así permaneciendo básicamente igual, ahora, se ordena sin división en tomos y sí en lecciones formando un todo compacto. Este cambio suponemos que se debió producir, por primera vez, en la tercera edición, que no hemos podido localizar. En la cuarta edición de 1865 (prácticamente igual a la quinta de 1868) se ha renunciado ya a la división en tomos, se han eliminado todo tipo de cuadros sinópticos y tablas cronológicas (que, sin embargo, el propio autor reputaba de alto interés en la advertencia preliminar de las primeras ediciones) y, lo que es más importante, siguiendo las indicaciones ministeriales, se ha resumido el contenido de ediciones anteriores sobre España formando un Compendio en la parte final del texto. A todo lo anterior se añade, en cada época histórica, una parte dedicada a la historia del cristianismo y de la iglesia católica, lo que estaba muy lejos de ser una innovación (en los viejos manuales de los siglos anteriores ya vimos que era frecuente este procedimiento de vincular historia sacra y profana), y porque además el punto de vista ultramontano y reaccionario que exhibe Rivera parece un tributo al clima intelectual y escolar promovido con los tiempos inmediatamente posteriores al pacto concordatario entre el Estado y la Iglesia, entre el poder del nuevo trono y el del viejo altar.

De esta guisa, un mismo texto que en 1847 o 1849 servía para estudiar en tres años sucesivamente Historia antigua, medieval y moderna, ahora (en la edición de 1865) se trasmuta en un libro de texto para un curso en el que hay que estudiar todas esas etapas juntas dando más por separado la Historia de España. Nada nuevo: se hereda la misma estructura de los antiguos manuales que en el capítulo II dimos en llamar protohistóricos.

Estos procedimientos constructivos de los libros de texto, que no son únicos en Rivera, (veremos algo muy parecido en Castro), evidencian que sus autores poseían un afán de eternidad comparable al de los antiguos egipcios, sólo que, ya se puede comprender, por motivos menos trascendentes y más pecuniarios. Y aunque no perduraron tanto como las pirámides, no obstante los libros de texto se convirtieron en auténticos monumentos escolares, que como aquéllas muy frecuentemente fueron objeto de saqueo por autores poco respetuosos con la ley de propiedad literaria.

No cabe sorprenderse de que el mismo libro, en esencia, aunque bajo distintas formas, fuera recomendado y aprobado como libro de texto para los institutos y colegios de segunda enseñanza por la propia administración en todas las listas que publica entre 1848 y 1868. Es el triunfo del don de la oportunidad, también llamado de aclimatación ante las veleidades ministeriales en el campo de la enseñanza media. Pero lo importante es que la confianza administrativa tuvo, en este caso, también «el aprecio y la aceptación, que desde el año 1847, han venido dispensándole los señores profesores de los Institutos de segunda enseñanza, y de los colegios agregados a ellos» (Rivera, 1865, VI y VII).

¿Cómo era el texto? ¿Qué rasgos le convierten en un arquetipo de la educación histórica en la enseñanza secundaria?

En efecto, su formato, contenido y organización interna nos sitúa ante un paradigma de la manualística de la Historia en la educación secundaria.

Si tomamos como base de esta descripción la edición de 1865, el libro tiene un formato en octavo, muy propio de los manuales de mediados de siglo, con encuadernación en cartón y lomo en piel. No hay ningún alarde tipográfico digno de mención; no existe ningún grabado o imagen; carece de cuadros y tablas (sí los tenía en sus primeras ediciones). El texto va sumamente apretado, señalando con cursiva nombres propios de personas, lugares y algunos objetos; los márgenes permanecen en blanco sin ninguna clase de información cronológica u onomástica, las referencias cronológicas figuran en el propio texto entre paréntesis. Se divide en lecciones que en algunos casos se subdividen a su vez en partes, cada lección va numerada y precedida de un resumen, muy breve y en negrita, de su contenido. Hay una advertencia preliminar y un índice general de la obra. Carece de notas, mapas o fuentes históricas de cualquier clase.

Se trata de un texto narrativo en prosa (utiliza estilo impersonal y en tiempo pasado y no hay cabida alguna para el verso o fuentes) que tiene 407 páginas, que se estructura en torno a cincuenta lecciones de historia universal y diecisiete de «Historia particular de España». La organización de los temas sigue una trayectoria estrictamente cronológica, con una subdivisión en tres edades: antigua, media y moderna. La Historia universal abarca desde «los tiempos transcurridos desde la creación del mundo» (Rivera, 1865, 3) hasta la subida al trono de Luis XVIII, «como representante del orden y de estabilidad y garantía de la paz que la Francia ansiaba» (Rivera, 1865, 290). La historia de España desde los primitivos pobladores hasta la disolución de las Cortes de Cádiz por Fernando VII, hecho éste que no merece ningún juicio, a diferencia de su favorable actitud ante la restauración borbónica de Francia.

La disposición en lecciones no parece obedecer a algún tipo de pauta pedagógica. Más bien sugiere una forma de distribución de la secuencia cronológica por áreas geopolíticas. En efecto, la cronología estructura el contenido y las diferentes regiones geográficas sirven de apoyo para distribuirlos en el texto; así es como, por ejemplo, la Edad Media, no se estudia como un conjunto articulado de culturas, civilizaciones o sociedades, sino como serie de lecciones por áreas geográficas (así, lección 23, La Italia hasta Carlo-Magno; lección 24, La Francia hasta Carlo-Magno...). De este modo, una vez más, los imperativos «ojos de la Historia, la Geografía y la Cronología, imponen su inexorable ley a la narración del pasado.

La narración histórica va precedida de unas sucintas Nociones Generales, en las que el autor define la disciplina como «la narración de los sucesos pasados tenidos por verdaderos» y añade indicaciones sobre su utilidad: «su objeto es deducir del conocimiento de lo pasado reglas de conductas para lo presente y venidero. La historia es una escuela práctica de moral y de política» (Rivera, 1865, 1). Este carácter de narración edificante no es, como sabemos, nada nuevo, y se convierte a partir de ahora en una definición estereotipada en todos los preámbulos y en un componente definitorio del código disciplinar.

Junto a la definición y utilidad de la Historia las Nociones Generales pasan revista a las fuentes (observación, tradiciones, escritos y monumentos), a las reglas que gobiernan el conocimiento (la crítica) y a las ciencias auxiliares del conocimiento histórico (la Geografía, la Cronología, la Arqueología, la Numismática, la Diplomacia, la Heráldica y la Filología); asimismo, se refiere a las divisiones de la historia (General y Especial; Antigua, Media y Moderna), nombres que adquiere en razón de la forma de estar escrita (anales, crónicas, memorias, etc.), en razón de su enfoque (descriptiva o filosófica), y, finalmente, alude a los cómputos del tiempo (época, períodos y subperíodos), indicando que «la historia cuenta en la actualidad dos épocas principales: una desde la creación del

mundo hasta la venida y nacimiento de Jesucristo y otra desde este punto hasta nuestros días. Todas las demás épocas secundarias se hallan comprendidas dentro de estos dos periodos, y pertenecen casi todas ellas á la historia antigua, profana y sagrada» (Rivera, 1865, 2).

Con mayor o menor fortuna, la inmensa mayoría de los manuales dirigidos a los Institutos de segunda enseñanza abundan en este tipo de preámbulos explicativos de la disciplina. Esto se convierte en un uso muy extendido, que se va haciendo más riguroso y serio en algunos autores de la época de la Restauración. Carece, sin embargo, este manual y la mayor parte de los que después siguieron su huella de cualquier indicación sobre la enseñanza de la disciplina. En el caso que nos ocupa, no se sugiere, ni directa ni indirectamente ningún tipo de método de enseñanza. Si exceptuamos el título Curso elemental de Historia... y la división en lecciones, no existe ninguna indicación pedagógica. Es como si en una cierta forma de complicidad entre el autor y sus destinatarios, se supusiera el uso que del libro se había de hacer, por lo que era innecesario decirlo; se trataba de una obviada, de un sobreentendido duradero. En efecto, los alumnos, como sabemos, debían repetir en los exámenes finales oralmente, extraídas al azar y ante un tribunal, algunas de estas lecciones... y como es norma, el fin determina los medios, es decir, un manual de este tipo se convertía en un monumento (a buen seguro que, para los estudiantes, pesado como una pirámide) a un saber memorístico característico de la «Historia sin pedagogía» de la educación secundaria.

El fondo y la forma del texto contribuyen a esto mismo. En efecto, se trata de una prosa narrativa en tercera persona, uniforme hasta la extenuación, donde no hay descanso para la vista, que tiene que recorrer una letra apretada y diminuta sin auxilio icónico o ayuda textual. Este estilo narrativo monótono y, en general frío y distanciado (y sin duda a veces eficaz), se encrespa cuando la moral y el dogma católico andan en juego. Si tomamos como los dos esquemas de identidad ideológica más marcados en el nacimiento del código disciplinar, el nacionalismo y el catolicismo, en nuestro autor predomina muy claramente el segundo elemento sobre el primero. Veamos alguna muestra: la batalla de Covadonga.

La narración de estos hechos (y en general de la Historia de España) era conocida por los españoles cultos, en la época en que escribió Rivera su manual (1847), a través de la versión del P. Mariana. Si comparamos, a modo de ejemplo, ambos autores resulta muy diferente el tono y el estilo. La descripción de Rivera, fría y concisa, difiere totalmente de la cálida (y por supuesto, nada crítica) reconstrucción de la batalla de Covadonga hecha por Mariana, en la que la interpolación de las supuestas palabras literales del obispo D. Opat exhortando a D. Pelayo a la rendición, la multiplicación de detalles anecdóticos y la presencia de lo milagroso («se descubrió el poder de Dios favorable a los nuestros y á los moros contrario, ca las piedras, saetas y dardos que tiraban, revolvian contra los que los arrojaban», Mariana, 1841, III, p. 78) crean un resultado literario más vivo y rico, aunque escasamente riguroso y atento a la verdad histórica. Incluso en nuestro tiempo el Papa Wojtyla ha sido capaz de rememorar este acontecimiento con más pasión, como «latido de España y una de las primeras piedras de la Europa cristiana» (García Pérez, 1994, 88), que la «señalada victoria» (Rivera, 1865, 349), a la que alude el Catedrático de Valladolid.

Por el contrario, el tono un tanto aséptico de nuestro autor cuando trata grandes efemérides del pasado nacional (¡cómo se permite pasar por Covadonga y Pelayo sin evocar más directamente a la patria!), se troca en apasionado alegato cuando se toca la historia de la Iglesia. No sólo se trata de que, como era costumbre (y lo seguirá siendo durante mucho tiempo) en los manuales de la época, se enlaza sin mayor comentario la historia sagrada con la profana, ya que la historia antigua comprende «los tiempos transcurridos desde la creación del mundo hasta el siglo V de nuestra era» (Rivera, 1865, p. 3) y añade:

*De las cinco partes en que hoy se divide la tierra, solo conocieron los antiguos tres, y esas con bastante imperfeccion: el Asia, la Europa y el Africa. La historia de los pueblos antdiluvianos,*

*exceptuando la de los Patriarcas hasta Noé y su familia habian sido libertados por Dios, se detuvo en las cumbres del Ararat, descendieron á las llanuras de Sennaar, entre el Eufrates y el Tigris. En ellas intentaron después sus descendientes edificar la Torre de Babel; pero Dios destruyó sus designios confundiendo el lenguaje que hablaban y obligándolos á dispersarse. Los descendientes de Sem poblaron el Asia occidental y meridional; los de Jafet la Septentrional y la Europa, y los de Cham el Africa. El dilubio universal acaeció el año 1656 del mundo, y el 2348 antes de Jesucristo. Unos tres siglos después de aquel suceso, principiaron á ser conocidos los grandes imperios de que tenemos algunas noticias:: el de los Asirios en Asia, y el de los Egipcios en Africa.*

J. F. Rivera (1865), pp. 3 y 4.

Si hacemos memoria sobre lo que decíamos en el capítulo II de nuestro trabajo, recordaremos que precisamente en los primeros manuales protohistóricos de la historia escolar esta fusión entre historia divina y profana se daba con total naturalidad, de modo que la historia no era más que la prolongación, por otros medios, de la voluntad de Dios. En el caso de Rivera la parte dedicada a la historia sagrada es ya mucho más breve, pero, como vemos en el fragmento citado más arriba, contundente. Es mucho más el espacio dedicado a la historia del Cristianismo y de la Iglesia, ya que al término de cada una de las edades (antigua, medieval y moderna) de la historia universal y en los comienzos del cristianismo en la de España incluye una larga lección a modo de cierre de cada edad. En esta parte que, curiosamente, no se encuentra en las primeras ediciones (nunca creemos que lleguemos a saber la verdadera razón de esto: conversión religiosa, estímulo administrativo, moda concordataria de la época, etc.), es donde cambia radicalmente el tono del texto. La Historia aquí sí se muestra, utilizando las palabras del mismo autor, como una «escuela de moral» para mayor gloria de Dios. En estas partes es cuando el catedrático vallisoletano se olvida de cualquier estorbo crítico y da rienda suelta al calor dogmático.

*Segun la tradicion constante y fundada en monumentos muy respetables, España tuvo la dicha de recibir las primeras doctrinas evangélicas del apóstol Santiago el Mayor, aunque no sean conocidos los paises por donde empezó sus predicaciones. La misma enseña que fueron escasos los frutos que cogió el Santo Apóstol, y que afligido de la resistencia que los naturales oponian á sus fatigas y piadoso celo, mereció que la Santísima Virgen se le apareciera y consolara, prometiéndole que serian mayores después de su muerte. En memoria de este suceso hizo construir el Apóstol y dedicar un templo á la Madre de Jesucristo, que fué el primero, ó de los primeros, en que la Reina de los Angeles empezó á ser reverenciada.*

J. F. Rivera (1865), p. 319.

«La tradición constante y fundada» había sido ya puesta en cuestión claramente en el siglo XVIII, no obstante esta y otras fábulas parecidas persistirán en los libros de texto durante mucho tiempo, y no dejaron además de jugar un papel nacionalizador en el extremismo conservador, cuyos pálidos reflejos todavía hoy se ceremonian en forma de festejos y ofrendas hechas al Apóstol, que también estuvo, como no se inhibe de decir el propio Rivera acudiendo a las mismas fuentes, en la batalla de Clavijo.

Pero el talante más doctrinario y encendido del doctor en Jurisprudencia se utiliza al hacer frente a los enemigos de la religión, es decir, a los enciclopedistas y sus corifeos defensores «del materialismo del hombre y del fatalismo del Universo» (Rivera, 1865, 302).

Esta es la ideología reaccionaria y de importación (su carácter nada original en el pensamiento español ya en su día fue demostrado por Herrero (1974) en su estudio sobre los orígenes del pensamiento contrarrevolucionario), que se basa en los tópicos surgidos en Francia y en otros países como respuesta a la Revolución francesa, el propio autor la hace, sin embargo compatible, con una sim-

patía (muy de la historiografía liberal de su tiempo) hacia las Cortes medievales, hacia las Comunidades de Castilla y con una marcada reticencia ante el absolutismo y la política exterior austracista. En fin, tradicionalismo y reaccionarismo que ataca todo lo que tenga que ver con la revolución: «los primeros que abrieron la sima donde Roma debía hundirse, no tardando en las manos de los Tiberios y Nerones, fueron los hermanos Graccos. (...) La Francia cayó á los piés de dos mónstruos, Marat y Robespierre...» (Rivera, 1865, 71 y 287), pero también unas tibias notas de liberalismo atemperado por la religión.

Los libros de texto del siglo XIX rezuman, como ya hemos visto, una ideología de marcado carácter conservador, siendo la impregnación religiosa, una de sus notas más características. Tentados estamos de ver en ello una especial contribución a la formación historiográfica ecléctica, que sustenta el pacto de la burguesía con las viejas clases. Esta aportación de los autores de textos de divulgación a la difusión de estereotipos ideológicos, en tanto que subgrupo social y categoría intelectual con vida propia, está por hacer.

Sea como fuere, los prohombres del Consejo de Instrucción Pública avalaron con sus reiterados informes favorables libros como el del doctor Rivera. Tampoco parece que disgustó su contenido a sus colegas, catedráticos de Instituto. ¿Se puede considerar su contenido una forma modélica de ideología al servicio de la educación escolar? ¿Contiene en su interior un arquetipo fundador del código disciplinar? Vamos a contestar a estas preguntas indagando en las líneas de otro texto de otro autor, muy diferente y parecido, a un tiempo, a Rivera. Vamos a entrar en la obra de Fernando de Castro y Pajares, hombre de fama muy distinta a la del catedrático vallisoletano.

Frente al cuasi anonimato de Rivera, hombre de un único texto y profesional recatado que presta todos sus servicios en una ciudad de provincias, llama poderosamente la atención la notoriedad pública y la carrera profesional de Fernando de Castro y Pajares, sacerdote, catedrático de Historia en el Instituto S. Isidro de Madrid, catedrático de Historia en la Universidad Central, director de la Escuela Normal de Filosofía, predicador de Corte y capellán de la reina, académico de la de Historia, destacado krausista, protagonista, en condición de víctima, de la «cuestión universitaria», rector de la Central y autor de numerosos libros, folletos y ensayos de distinta especie<sup>13</sup>.

Sus libros de texto, con el de Rivera, cosecharán una fama perdurable en los institutos de su época. Desde la primera obrita de la que tenemos noticia (Programa y curso elemental, correspondiente al tercer año de la segunda enseñanza, realizada en 1847, al parecer en colaboración con otro profesor de la Universidad de Madrid (Castro, 1847), el autor muestra su temprano interés por el género manualístico. Si bien esta primera obra se presenta como un simple «adelanto del programa de lecciones» para cumplir con las normas establecidas, mientras sus autores dicen estar trabajando en la preparación de una obra más adaptada a la división en tres años que contempla el plan de estudios. Efectivamente, después de la publicación de los primeros programas de 1846, ya comentados en páginas anteriores, el Reglamento de Ejecución del nuevo Plan de Estudios de Pastor Díaz señalaba que «el catedrático de historia dividirá los tres años de su enseñanza dedicándose el primero á la historia antigua, el segunda á la Edad Media y el tercero á la moderna, dando á su explicacion mas ó menos amplitud, segun la importancia de los hecho históricos tengan para nosotros, y deteniéndose especialmente en la parte relativa á la nacion española.» (Gaceta de Madrid, 22 de agosto de 1847).

Como quiera que sea, el hecho es que, con el título de Programa y curso elemental de historia, los libros de texto de Castro son aprobadas, en 12 ocasiones, por el Consejo de Instrucción Pública desde 1847 (véase Cuadro III. 3) hasta los años sesenta. Su uso en los institutos los hemos documentado, tanto antes de 1859 como a partir de esa fecha (Peiró, 1993 a), con lo que puede decirse que su obra tiene vigencia en los institutos, colegios y seminarios conciliares (principal competidor privado de los institutos durante la época isabelina) durante treinta años.

Esta longevidad, que después de su muerte en 1874 se benefició de las revisiones y arreglos que de su obra hizo su discípulo Manuel Sales y Ferré, convierte a Castro, con toda probabilidad, en el autor de texto más extendido y ampliamente utilizado después de 1847.

Sus obras de texto son muchas, pero la multitud de títulos engañan a quien tome contacto sólo superficialmente con su producción manualística; en realidad, la matriz de la mayoría de ellas se encuentra en el Programa y curso elemental de historia, compuesto a partir de 1847. Bajo ese título se albergan, en un primer momento, tres volúmenes, uno para cada curso, según lo dispuesto en el Reglamento de 1847, y que van saliendo entre 1849 y 1850 (Palau y Dulcet, 1948, 297).

Pues bien, estos libros, unas veces unidos y otras separados, son el germen de todos los demás, lo que demuestra que Castro no le iba a la zaga a Rivera en cuanto a la elaboración de estrategias de adaptación a las cambiantes condiciones que imponía el afán reformista de los sucesivos administradores del ramo de la instrucción pública.

Así, cuando en 1853 aparece la cuarta edición de Historia universal profana y particular de España el autor explica cómo lo que antes eran tres volúmenes ahora queda embutido en uno mediante una pequeña reducción de su contenido y el añadido de una parte final dedicado a la Historia particular de España. No podía ser menos ya que el nuevo plan y reglamento de estudios de 10 de septiembre de 1852 venía a reducir a un solo año la enseñanza de la Historia frente a los dos o tres cursos de planes anteriores. Por lo tanto, el libro de 1853 no era más que una absorción de las partes en el todo por el método de «coser» su contenido, fórmula ésta del cosido que aparece en la edición consultada de por nosotros de 1850. La quinta edición de este texto, 1859, no tiene apenas modificaciones, excepto una ampliación de su contenido hasta tiempos más recientes.

Por estos años circularon también otras obras dirigidas a los institutos, que resultan de una mera reelaboración de las primeras. Nos referimos al Resumen de historia de España, que tampoco hemos podido localizar en su edición originaria, al parecer (no hemos podido contrastar tal extremo), data de 1850 (García Puchol, 1993, 237), y que sigue al pie de la letra la segunda parte de su Resumen de Historia General y de España, cuya primera edición tampoco hemos podido localizar. En fin, una auténtica Penélope de textos y adaptaciones que se forjan a partir de los tres tomos pergeñados al calor del plan de estudios de 1847, y que luego se van expandiendo en una multitud de reencarnaciones textuales. Aquí las similitudes y diferencias con Rivera son evidentes.

No sólo las diferencias con su colega eran de cantidad; también lo eran de calidad. Castro, sin ser un historiador profesional, en el sentido de investigador que hoy damos a ese término, podía considerarse como un típico intelectual público de la época isabelina y del sexenio. Estuvo muy relacionado con la élite política y cultural del momento, y su aportación de más fuste, además de la propiamente religiosa en sermones, panegíricos, oraciones, discurso y otras facetas anejas a su tiempo de presbítero, aquello que le ha hecho pasar a la historia de nuestro precario pensamiento decimonónico es su atención a la filosofía de la Historia. En relación con ella, su obra histórica más acabada fue el Compendio razonado de historia general (1863-1866), donde se deja ver la intención de construir una historia razonada, esto es, explicativa. De ahí que el texto resulte mucho más ambicioso que los manuales al uso (incluidos los primeros que hizo su autor); no se limita a poner los hechos uno detrás de otro agregando alguna pincelada (o exabrupto) ideológica, tales como los que figuran en el libro de Rivera. Aquí se hace uso del propio pensamiento; toda la narración viene precedida de una introducción, titulada la «Ley de unidad en la Historia», en la que el entonces catedrático de la Universidad Central expone una concepción idealista y organicista de la evolución histórica, según la cual «la humanidad es la ley del desarrollo de la historia», lo que viene a ser, en nuestra idea, una versión más rica y matizada del tópico matrimonio entre el providencialismo y la idea de progreso.

*Y la especie humana tendria razon si á vueltas de la imperfeccion y limitacion del hombre, inseparable de su naturaleza caida y de lo vicioso e incompleto que es el estado social, el impulso del hombre hacia este estado y el deseo de ser mejor y valer más no fuesen mas naturales y poderosos que el amor á la vida del desierto; si el hombre como individuo y la humanidad como ser colectivo no debiesen volver á Dios, y no obedeciesen á una ley de progreso desde la primera unidad en embrion del hombre cuando comienza á vivir en sociedad hasta su más completo desarrollo en la humanidad entera, como obedece la semilla arrojada en la tierra hasta llegar á ser árbol.*

F. Castro Pajares (1863-1866): Compendio razonado de historia universal. Tomo I (1863), Establecimiento tipográfico de Gregorio Estrada, Madrid, p. XLVIII.

Obra, pues, a lo que se ve, de altos vuelos, pues la historia no es más que un epifenómeno de la voluntad de quien reside en el reino de los cielos. Lo interesante de esta metateoría histórica es que el providencialismo se viste, al modo positivista, de leyes asociadas al propio desarrollo humano. ¡Curiosa y explosiva mezcla! Ahí y en otros escritos ya empiezan a vislumbrarse algunos de los aspectos que llevarán a Castro a aproximarse a esa curiosa e influyente filosofía idealista, que es el krausismo hispano, a la que ya parece plenamente vinculado en 1866.

Antes de que eso suceda Castro había ya publicado lo más granado de su obra manualística. En sus primeros libros de texto, los que más influencia tuvieron en los institutos, percibimos parte de su futura vocación «filosófica», su filosofismo histórico. El diferente papel que desempeñan el intelectual de la Corte, aunque de una «ciudad de ociosos y habladores, conventual y palaciega» (Juliá, 1995, 342) y el de provincias, el del «mundo del soportal», se plasma en un estilo más ágil, una prosa más eficaz, un tono, si se permite la expresión, distinto. Todo ello le distancian de su colega y competidor Rivera. Pero, pese a lo que pudiera parecer, no son tantas ni demasiadas las distancias con Rivera (o con los manualistas de la época) en el terreno ideológico y, sobre todo, en el pedagógico. Incluso la presencia divina aparece hasta más fuerte que en Rivera, no en vano el catedrático entonces iba junto al presbítero.

*Existe un Dios... Este es el primer hecho por donde debe empezar la historia general de las naciones, porque, una vez negado no puede concebirse que hubiera creacion, ni mundo, ni humanidad, ni historia; creido y consignado, todo se hace posible, y todo se entiende y explica perfectamente.*

F. Castro (1853): Historia universal profana y particular de España, declarada de texto para los Institutos y Seminarios. Imprenta de la Esperanza, Madrid, p. 7.

Como la mayoría de las de su especie, la obra comienza en la Creación y sigue con los imperios orientales, con una particular dedicación a China y la India infrecuente en otros textos de la época. Y, aunque no deja de haber referencias a instituciones y a los estados políticos de los pueblos, la urdimbre de la narración son los acontecimientos políticos, aunque a veces se hacen pausas valorativas, como el siguiente «juicio sobre el reinado de Felipe II».

*Los historiadores juzgan á Felipe II de muy diferente manera(...). Desempeñó dos cargos, el de protector de la Iglesia y el de rey de España. Considerado bajo el primer aspecto, no puede dudarse que á él se le debe en mucha parte la conservacion del Catolicismo en Europa, atacado al mismo tiempo por turcos y protestantes... Considerado como rey de España, no merece tantos elogios. Dominó con un poder quizá demasiado absoluto... Al fin de su reinado experimentó la nacion española los principios de esa decadencia.*

*Los reinados de Carlos I y de su hijo Felipe II llenan casi todo el siglo XVI, el siglo que la historia de todas las naciones llama nuestro, por habernos en él distinguido en todo. Pero no se*

*olvide que estos reyes no fueron los que sembraron, sino los que recogieron el fruto que habían sembrados (sic) los Reyes Católicos.*

F. Castro (1853): Historia profana general y particular de España, declarada de texto para uso de los Institutos y Seminarios. Imprenta Manuel Galiano, Madrid, 565 y 566.

Nada de qué extrañarnos. Este es el tenor en el que se expresa el liberalismo dominante de la época, esa especie de «centrismo» político-ideológico en que se aúna el catolicismo con un cierto gusto por las libertades de los tiempos modernos. Aunque se trata de un gusto contenido por la prudencia y la sensatez burguesa que eclécticamente se enseñoorea del pensamiento moderado de las minorías cultas del momento, como puede verse en este «equilibrado» juicio de nuestro presbítero-catedrático.

*...Los absolutista por la mala fe con que aconsejaban al rey, los liberales y diputados por la exaltación anárquica de sus ideas, el populacho por la falta de respeto al soberano, la prensa por su libertad ilimitada, las sociedades secretas por su ideas republicanas y revolucionarias, los hombres de todos los partidos por el odio implacable que se tenían, injuriándose con los nombres de serviles y liberales, blanco y negros; odio que se manifestaba en canciones y libelos de una manera tan vengativa como indigna, como si todos no fuesen españoles, y además cristianos; todos fueron causa de la anarquía, de la guerra civil, del desgobierno y de la esterilidad completa para España.*

F. Castro (1858): Historia profana general y particular de España..., pp. 609 y 610.

Menos mal que, según el autor, Bravo Murillo, en 1851, «sin ruido y sin alarde contuvo la anarquía que nos venía devorando desde 1833» (Castro, 1858, 629). Pocos síntomas de ardor liberal progresista pueden encontrarse en juicios semejantes, en el autor que luego será un abanderado de la libertad de expresión y de los ideales democráticos de la revolución de 1868. Era claro que el Castro de los manuales que se usaron en los institutos tenía más de un rasgo de semejanza con Rivera y otros colegas que dieron un tinte acusadamente conservador a los textos visibles de la Historia en su época fundacional. No obstante, en las últimas ediciones de sus obras de texto, cuando ya había colgado el hábito sacerdotal, realizadas por él mismo o por su discípulo, Manuel Sales y Ferré, precursor de la sociología en España y destacado historiador vinculado a la Universidad de Sevilla, (Castro, 1873 y Castro, 1878), se observa un afán modernizante: desaparece la historia sagrada y es sustituida por la Prehistoria, etc. Además es posible observar una progresión en su discurso historiográfico que cada vez se recubre más con una filosofía de la historia de raíz krausista entreverada con el naciente positivismo hispano. Hermanamiento que va a producir una cultura krausopositivista finisecular que, como veremos en el próximo capítulo, ejerce una gran influencia sobre algunos historiadores, pedagogos y profesores de Historia, autores algunos de muy celebrados libros de texto durante la Restauración, como es el caso del catedrático de Instituto Alfonso Moreno Espinosa. Esta mezcla de idealismo religioso-krausista y de positivismo tuvo una gran influencia posterior. Y no entendiéndola bien (dentro de lo que tal galimatías puede ser inteligible) resulta difícil, por ejemplo, estudiar el contenido de los libros de texto de la Restauración sobre los que es frecuente tomar el rábano por las hojas, y confundir a un republicano krausista (tipo Moreno Espinosa) con un ultramontano.

Interesa, finalmente, en estas pinceladas sobre los dos principales autores de textos, los dos grandes fundadores de la Historia escolar en los institutos, glosar y comparar algunos aspectos pedagógicos. Aquí los paralelismos y semejanzas son grandes entre la medianía de provincias y la lumbrera de la capital, entre el libro de Rivera y los libros de Castro. En ambos casos, la organización del texto

se hace por grandes edades; la historia general precede a la de España que, en sucesivas ediciones, va cobrando más peso e independencia; el segundo gran organizador de los contenidos es también las lecciones, que se ven precedidas por epígrafes en tipografía distinta a modo de resumen de su contenido. Por otra parte, no se utilizan recursos tipográficos fuera de la cursiva para los nombres, las negritas para los títulos de las lecciones y la numeración para el comienzo de los epígrafes de cada lección. El índice hace de programa de la asignatura. No existen ilustraciones, el formato es tipo octavo mayor (y en octavo menor cuando eran tres libros para tres cursos), más grande del que era el habitual en primaria. Excepto en las ediciones del principio (Castro, 1849) no hay cuadros cronológico o sinópticos. Como en el caso de Rivera, también acabó prescindiendo de ellos. Tampoco hay mapas u otra documentación gráfica digna de ser reseñada.

Es decir, se trata de un texto normalizado, un libro de texto para la «Historia sin pedagogía». Sabemos que la falta de mapas o cuadros cronológicos se hacía casi a propósito, porque eran los mapas, las esferas y los cuadros sinópticos parte del ajuar del aula de Historia a mediados del XIX; y el que los propios alumnos en sus cuadernos o el profesor en la pizarra hicieran ese tipo de sinopsis constituía una tradición ya sólidamente establecida.

De esta forma, los textos de Rivera y Castro acaban acuñando un modelo de larga duración. Un arquetipo de libro de texto que se integra perfectamente en las rutinas disciplinarias y organizativas de los institutos decimonónicos. Una enseñanza de la Historia que, en sus textos visibles, permite percibir el texto como un elemento de prestigio social, de inculcación ideológica y de gran utilidad para la superación ritual del examen final. El libro de texto aquí se convierte en compañero inseparable de la secuencia pasar lista-preguntar-explicar-preguntar, en la que la exposición verbal de grandes periodos históricos era costumbre se hiciera con la retórica exaltada, de un profesorado muy dado a los «discurso pomposos y a las frases hechas». Textos y contextos evocan una relación de enseñanza aprendizaje en el que los alumnos adquirirían la condición de «auditorio» dentro de una pedagogía de la palabra y el gesto en la que el manual era un útil apéndice para las partes implicadas en el proceso educativo.

Este arquetipo científico-pedagógico (de cuyos precedentes hablamos en la fase protohistórica del código disciplinar) es compartido por la enseñanza secundaria y universitaria, tan difíciles de separar a mediados del siglo XIX, y sólo en parte o con matices diferenciales por la educación primaria, en donde, como hemos tratado de demostrar, empieza a reinar una «Historia con pedagogía». Rivera y Castro, en muchos de los aspectos citados, resultan paradigmas (de ahí su éxito) de la «Historia sin pedagogía». En ellos y otros autores de textos de esta fase constituyente del código disciplinar, la Historia deviene en parte del capital cultural de las clases cultas de la sociedad capitalista, es decir, de las clases propietarias y de los sectores vinculados al aparato del Estado. Y, como es sabido, las clases cultas, no requieren de artefactos para aprender; es más, aprenden a hacer (también en la historia) lo que luego harán en la sociedad: el culto a la excelencia en la palabra, porque quien tiene el derecho a la palabra tiene el deber de las tareas de gobierno. Esta consagración de la «Historia sin pedagogía» llegará a convertirse en un elemento diferenciador, dentro del código disciplinar, entre los dos niveles de enseñanza: el de la enseñanza para todos (la primaria) y la enseñanza para las élites (la secundaria).

Pasará mucho tiempo antes de que en los libros de texto de secundaria, por encima de las mejores técnicas tipográficas y de la ilustración, se impregnen de la necesidad pedagógica. El libro de Historia en secundaria presupone un niño (adulto) culto, es decir, prefigura el futuro social del destinatario. Tal presuposición atraviesa el código disciplinar a lo largo de toda la historia de la educación secundaria en los tiempos del modo de educación tradicional-elitista. Algunas de sus pervivencias llegarán hasta nosotros.

Hasta aquí dos textos y dos vidas nos han servido a modo de iluminación del campo de producción simbólica que inventa una tradición discursiva y práctica. En esta invención tuvieron mucho que ver las corporaciones profesionales de docentes. Ellos fueron, en estos tiempos constituyentes del código disciplinar, los «textos vivos».

### III. 7 Los «textos vivos»: la invención de los profesores

#### *III. 7. 1 La organización de los cuerpos docentes y la genealogía de una tradición corporativa*

Con motivo de la carpetovetónica disputa sobre la libertad de cátedra, que, a toda costa, quisieron limitar los integristas católicos del partido moderado y la jerarquía eclesiástica, dio en llamarse «textos vivos» a los profesores, en la medida que éstos, en cuanto hablantes, eran, en potencia y a veces también en acto, portadores de doctrinas nefandas, lo mismo que las escrituras inertes de los textos escolares. Y así como el texto escrito aloja un profundo silencio sobre el que hay que reconstruir su significado (Lledó, 1992), la vida profesional es también una huella silenciosa y a veces poco pronunciada, cuando hace tiempo que se han desvanecido las palabras de sus protagonistas<sup>14</sup>. Sea como fuere, los «textos vivos» son un rastro imprescindible para seguir la formación de la Historia como materia escolar; ellos y su progresiva trayectoria profesional constituyen un elemento destacado para aprehender el código disciplinar de la Historia.

Porque el código disciplinar de la Historia no se puede entender al margen de unos profesionales y de unas prácticas corporativas moldeadas socialmente. ¿Quiénes eran estos profesionales? ¿Cómo nacieron?

Eran, como es sabido, funcionarios, condición que viene y acompaña al establecimiento del sistema educativo por el Estado liberal. Estos servidores públicos se encontraban rígidamente compartimentados y jerarquizados en cuerpos y en diferentes subdivisiones dentro de los mismos. Eran también, en los colegios privados y seminarios conciliares, muy frecuentemente, clérigos. Pero los maestros, los catedráticos de instituto y los catedráticos de universidad constituían la tríada funcional docente más expresiva del siglo XIX. La jerarquía y la estratificación, ensayada desde la primera mitad del siglo XIX, queda finalmente fijada en el modelo impuesto por la Ley Moyano, en donde de las categorías corporativas se descomponen abigarradas taxonomías económicas y administrativas. La universalización del sistema de acceso mediante oposición estatal (excepto en los pueblos más pequeños y, en casos excepcionales, en la Universidad) y la colocación de cada docente dentro del escalafón corporativo, son otras tantas características del nuevo sistema. Diferentes tipos de escuelas, diversas clases de institutos, maestros de primera, catedráticos de entrada y de término, sustitutos, auxiliares, en fin, segmentación de sueldos, sistemas de acceso, de traslado, de jubilación, etc. constituyen la compleja trama de una nueva profesión pública dentro del «modelo burocrático centralista» (Sanz Díaz, 1985), que consolida la Ley Moyano.

Las nuevas profesiones docentes son parte de un magno proyecto civilizador del Estado burgués, y así «el profesorado va perdiendo ahora su carácter sacral o místico por la burocratización a que se le somete, puesto que de sacerdote del saber pasan a ser meros funcionarios estatales. Y este nuevo status supone muchas cosas» (Peset-Peset, 1974, 491). Y tanto que sí, entre otras, una nueva resacralización, una nueva ideología corporativa sobre el sacerdocio laico de su función: la mística del apostolado no estará reñida con la nueva racionalidad burocrática que se va imponiendo y tampoco con las reversiones de la ritualidad académica de antigua raíz religiosa (Veblen, 1987). La función docente que se ejerce y la consideración social con que se mira a cada uno de los peldaños de la escalera educativa segregan ideologías profesionales, hábitos corporativos y atávicos juegos ceremoniales que afectan profundamente al curso que toman las disciplinas escolares.

Por lo que hace a la primera enseñanza, el modelo de formación y de acceso tiene mucho que ver con la creación de las Escuelas Normales que serán el único sistema profesional de preparación para la docencia durante todo el siglo XIX. Básicamente los maestros y maestras (en esta categoría «inferior» de la pirámide profesional sí había mujeres) acceden a tales centros con los estudios primarios y cursan en la Escuela Normal dos años para obtener el título de maestro de escuela elemental o tres años para alcanzar el título de maestro de escuela superior. Aunque la formación parece muy endeble, lo cierto es que en todos los planes de estudio de las normales en el siglo XIX, desde el primero en 1843, la Historia aparece como asignatura que se cursa tanto en la titulación de maestro elemental como en la de superior, con diferentes nombres y habitualmente asociada a la Geografía, a pesar de que, como ya sabemos, en la escuela elemental no era obligatorio el estudio de la Historia. En el Plan de Estudios de 1843 se cursaba unos Elementos de Geografía e Historia, sobre todo de España, y en la reforma de 1849 se distinguía entre maestros elementales que estudiaban unos Principios de Geografía, y una reseña de Historia de España y maestros superiores que cursaban unos Elementos de Geografía e Historia, especialmente de España (Melcón, 1989, 37; 1992, 165 y 171). Lo mismo puede decirse, en general, de los programas de acceso por oposición: la Historia estaba habitualmente presente.

En 1849 nacía la inspección primaria y poco después, en 1850, se reglamentaba el dispositivo de exámenes de todo aspirante al título de maestro. Debía tener acreditados 20 ó 21 años cumplidos según pretendiese ser maestro elemental o superior, y superar un examen escrito que, en el caso de los maestros de escuelas elementales, versaba sobre escritura, caligrafía, dictado y problemas de cálculo, y que además llevaba aparejada la realización de una sencilla redacción sobre un tema sacado a sorteo de entre los correspondientes al régimen de gobierno y métodos de enseñanza de las escuelas. A continuación figuraba un examen oral del que se decía lo siguiente.

*Art. 27. Este examen se hará individualmente designando la suerte las preguntas sobre las cuales han de recaer las preguntas. A este fin la comisión habrá preparado de antemano una lista de 30 puntos para cada una de las materias siguientes: Religión y moral; gramática y ortografía castellana; aritmética con el sistema de pesas y medidas; nociones de geometría y dibujo lineal; principios de geografía y nociones de historia de España; métodos de enseñanza; nociones de agricultura.*

*(...). Art. 28 Se sorteará una pregunta de las 30 [en cada una de las materias]... La respuesta a cada pregunta no podrá exceder de 10 minutos.*

Reglamento de exámenes para maestros de escuela elemental y de escuela superior de instrucción primaria. Gaceta de Madrid, 4 de julio de 1850.

En el caso de los aspirantes al título de maestro superior se ampliaba algo más el cuadro de asignaturas, y en el examen oral las respuestas a sorteo podrían durar hasta 15 minutos. O sea, que la prueba de Historia consistía en responder a una pregunta al azar durante 10 ó 15 minutos. En el caso de las maestras, se exigían saberes particulares («labores propias de su sexo») y las exigencias se rebajaban aún más, eliminándose el ejercicio de preguntas por escrito, y señalándose en el caso de las candidatas a maestras elementales que «sólo [obtendrán sobresaliente] las que esten instruidas en geografía e historia». (Reglamento... Gaceta de Madrid, 4-7-1850).

Véase cómo el conocimiento histórico era «de nota» en las mujeres, porque la Historia decimonónica, saber no necesario, era sobre todo cosa de hombres y de clases. Además, las comisiones de exámenes eran provinciales y tenían una fuerte composición eclesiástica. El currículo diferencial del género representa una materialización de los papeles atribuidos a la mujer dentro de la escuela y la sociedad.

Esta sumaria formación se acabó de configurar en la Ley Moyano que en su artículo 181 ex-ceptuaba de la debida titulación a «los que regenten Escuelas elementales incompletas; los cuales... podrán ejercer mediante un certificado de aptitud y moralidad, expedido por la respectiva Junta local, y visado por el Gobernador de la provincia».

Si a esta débil contextura profesional contenida en las disposiciones legales (que fue promovida por una política del moderantismo muy poco favorable a la dignificación intelectual del magisterio), le sumamos la dura realidad que manifiestan las estadísticas escolares de mediados de siglo, nos encontramos con que el 46,9% de maestros en activo ejercía sin titulación profesional y que del total de maestros el 47,9 % se dedicaban sólo a la docencia (Guereña, 1994, 73). Así, pues, pluriempleo, descualificación, y pocos alicientes personales y profesionales hicieron que el modelo de profesionalización que proponían las Escuelas Normales tardara mucho tiempo en afianzarse (Gabriel, 1994, 261), quedando la enseñanza primaria como un campo «subprofesional», que no obstante jugó un papel muy importante en el tipo de socialización coactiva y poco sutil imperante en aquellos momentos.

No cabe olvidar, sin embargo, que las Escuelas Normales proponen un tipo distinto de profesionalidad de la de otros cuerpos del profesorado, porque sugieren una formación específica para el ejercicio docente. Tal proyecto, muy incompletamente realizado, derivó en una suerte de enseñanza media profesional para los estratos bajos de las clases medias y las mujeres. Estas marcas sociales de la formación inicial de los docentes de primaria se correspondían con los destinatarios de la educación elemental. De ahí que el cuerpo de maestros no sea una pieza clave en la formulación de discursos legitimadores de la Historia. Son pocos, por ejemplo, los autores de libros de texto que exhiben esa condición, aunque no inexistentes, por ejemplo, M. Araño (1858), L. García Sanz (1845), P. Payeras (1857) o algún escolapio, como el P. J. C. Losada (1833). Pero nunca son los autores más influyentes (véase Cuadro III. 1). Más importancia adquirieron las obras producidas en el entorno de las Escuelas Normales, donde se aprecia un primigenio interés por la didáctica de la Historia, como vimos en el caso de Avendaño.

Sí, en cambio, los maestros generan una práctica pedagógica que difunde una determinada imagen social de la Historia. En efecto, lecturas, recitado en alta voz, preguntas y respuestas, se «cantan» las lecciones y se ejercita la memoria. Esta forma «inferior» e ínfima del conocimiento histórico, subsidiario de la Religión y practicado por profesores con muy liviana cultura general y con parco bagaje de conocimientos históricos, supone, no obstante, una forma de difusión del valor del conocimiento histórico porque refuerza, generación tras generación, golpe a golpe, la imagen social de un conocimiento que aporta ejemplos morales y que se estudia de memoria. De ahí que tanto la práctica profesional que nace de una determinada formación inicial, como las rutinas que la escuela establece se trasladen al código disciplinar reforzando antiguas y duraderas funciones formativas. De ahí que los maestros sean difusores de una práctica social de la educación histórica más que de un conocimiento específico sobre la Historia.

Por consiguiente, los maestros y maestras más que producir un discurso sobre la enseñanza de la Historia lo que hacen es difundir estereotipos sociales y pedagogías prácticas que se incrustan con fuerza en el código disciplinar. Lo cierto es que, en esta época inicial de constitución del código disciplinar, son sobre todo los profesores de Instituto quienes se van a encargar de inventar discursos al tiempo que se inventan a ellos mismos en tanto que profesionales portadores de usos y rutinas escolares. Con ellos el rol de profesor de Historia se institucionaliza y, por ende, sus sujetos empezarán a actuar como tales.

En efecto, la criatura profesional más importante para el desarrollo de la Historia como disciplina escolar, es la del cuerpo de catedráticos de Instituto. La fundación de ambos —catedráticos e institutos de segunda enseñanza— significan un hito en la historia de la enseñanza de la Historia.

Como es sabido, la enseñanza media nace de un progresivo desprendimiento de los estudios universitarios que se practicaban en la Facultad de Filosofía. Los institutos son la nueva creación del liberalismo decimonónico; sus profesores, también.

Como ya sabemos, el Arreglo Provisional de Estudios de 1836 (que duró hasta 1845), establecía que la enseñanza de Literatura e Historia estaría a cargo de los profesores de humanidades y elocuencia que ya había en las propias universidades. Ya indicamos qué tipo de Historia impartían esos profesores. Otro problema distinto empezó a darse en aquellas ciudades, como Palma de Mallorca, Murcia, Santander, Cáceres y otras que no teniendo universidad iniciaron los trámites para eregir sus institutos, centros en los que se cursaba, de acuerdo con el mencionado plan de estudios, una Historia, particularmente de España. En estos primeros institutos, anteriores al Plan Pidal, hubo que improvisarlo todo, incluyendo el reclutamiento del profesorado. A tal fin se establecieron sencillas formas de interinidad y de acceso, que, al principio, consistían en la presentación de un programa de la asignatura y, una vez seleccionados los mejores programas, se disputaba la plaza con un examen sobre el contenido de los mismos. La dotación de profesores fue empresa tan ardua como la confección de los primeros programas y textos, porque, como se decía en el Dictamen de la Comisión de las Cortes, en 1838, «es muy reducido el número de sujetos que se hallan en disposición de poder enseñar y el Gobierno se vería muy apurado para encontrarlos pues muchas veces se ve poniéndose anuncios para la provisión de una cátedra, sólo se presentan uno o ningún opositor, y es preciso que así suceda no habiendo recompensas ni estímulos para semejantes destinos» (Heredia, 1982, 173).

La Dirección General de Estudios pretendió controlar, lo mismo que se hizo con los libros de texto y luego con los programas, las primeras oposiciones. Para ello recurrió a la definición administrativa de lo que debería saber el catedrático de cada asignatura, y así para el de Historia acuña el siguiente programa-guión de oposiciones.

*Los aspirantes á ella [a la cátedra de Geografía e Historia] habrán de manifestar en sus programas los fundamentos de los diversos sistemas de geografía astronómica; la conveniencia y ventajas del admitido hasta el día; la importancia de su estudio como base de la geografía física y el necesario enlace de ésta con la historia. Pasará en seguida á demostrar la utilidad de los estudios históricos; sus fundamentos; los de la historia tradicional, y la necesidad de la cronología y la crítica para cerciorarnos de la verdad de los hechos. Manifestará igualmente el método filosófico que en su opinion sea mas seguro para hacer útil este estudio á la juventud; indicará el orden y distribucion de los tratados; las secciones o épocas señaladas en que ha de dividir la historia y el número de lecciones que habrá de emplear en cada una de ellas. Por último, designará los autores en castellano, y medios auxiliares indispensables para esta enseñanza.*

Convocatorias de cátedras de segunda enseñanza, Dirección de Estudios. Gaceta de Madrid 17 de diciembre de 1842.

Esta fórmula, que se repite en los Boletines Oficiales Provinciales, es una de las primeras definiciones de la asignatura a través del acceso profesional. La situación creada en los primeros años debió ser muy confusa y heterogénea. Gente muy diversa, desde notabilidades locales hasta profesionales muy variados debieron ocupar las plazas vacantes. No es raro que así fuera teniendo en cuenta la red de influencias caciquiles de la España de entonces. Otra vez el testimonio de Gil de Zárate nos podrá servir para determinar lo difícil que debió ser «crearlo todo».

*En la actualidad se ven en los Institutos muchos eclesiásticos, abogados, médicos y farmacéuticos, recomendables activamente por su conocimiento, utilísimos por el talento y el celo que*

## CUADRO III. 4

### Primera relación de profesores de Instituto de Segunda Enseñanza, con expresión de la cátedra y la cualidad de propietarios o interinos (1847)

#### Profesores de Historia

1. Alix, Antonio (propietario en Murcia)
2. Barceló y Muntaner, Andrés (interino en BALEARES)
3. Barcelera, Antonio (propietario en ORIHUELA)
4. Bueno, José (interino en ALICANTE)
5. Calpena, Antonio (interino en MALAGA)
6. Carabelos, Pedro Miguel (interino en TUY)
7. Carballo, Daniel (interino en LUGO)
8. Ferrer y Garces, Miguel (interino en LERIDA)
9. Fuente, José Julio de la (interino en HUESCA)
10. Gago y Roperuelos, Manuel (interino en ZAMORA)
11. Gómez, Severiano (interino en PALENCIA)
12. Gutiérrez, Ramón (interino en ALMERIA)
13. Liévana, Bonifacio de (interino en JAEN)
14. Martín de Gangoití, Juan (sustituto en OÑATE)
15. Martínez Rives (interino en BURGOS)
16. Miranda, Ramón de (interino en SANTANDER)
17. Miro, Juan (propietario en JEREZ)
18. Moya, Sergio (interino en SORIA)
19. Orodea, Julian (interino en LOGROÑO)
20. Pasalodos, Nicolás (propietario en CIUDAD REAL)
21. Pio Mena, Juan (propietario en PAMPLONA)
22. Ramírez de las Casas-Deza, Luis (interino en CORDOBA)
23. Rodríguez García, Victor (propietario en ALBACETE)
24. Tornes y Bon, Antonio (interino en CASTELLON) (\*)
25. Varcancel, Segundo Rufino (interino en SEGOVIA)
26. Vázquez, José (interino en BAEZA)
27. Villanueva y Cañedo, Luis (interino en CACERES)

TOTALES	
Profesores	27
Vacantes	15
Propietarios	6
Interinos	21

(\*) Con esos apellidos figura, pero es un error. Los auténticos eran Fornes y Bou.

#### Profesores de Geografía

1. Corte, Antonio de la (BURGOS)
2. Chica, Salvador de la (interino en MALAGA)
3. Díaz Jurado, Rafael (interino en TOLEDO)
4. Gil Sanz, José (interino en BADAJOZ)
5. Morages, Miguel (propietario en BALEARES)
6. Ortiz Molinero, Juan (interino en CADIZ)
7. Ramos Burbudo, Francisco (interino en CORDOBA)
8. Somoza y Manzanares, Carlos (interino en PONTEVEDRA)
9. Torroja y Monlleo, Juan (interino en TARRAGONA)
10. Viguri, Ruperto (propietario en OÑATE)

TOTALES	
Profesores	10
Vacantes	32
Propietarios	2
Interinos	7
Sin expresar cond.	1

#### Total General de profesores de Historia y Geografía 1847

(exceptuando los de institutos agregados a la Universidad)

<b>HISTORIA</b>	<b>27</b>	<b>Propietarios</b>	<b>8</b>
<b>GEOGRAFÍA</b>	<b>10</b>	<b>Interinos o no se sabe</b>	<b>25</b>
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>Vacantes</b>	<b>47</b>

**Fuente:** elaboración propia a partir de **BOIP** (1847), Imprenta de la Viuda de Jordán e Hijos, tomo X, pp. 324-375 y ss.

*despliegan, pero que no forman su ocupación exclusivamente de la enseñanza, y no pertenecen por lo tanto en cuerpo y alma a la ciencia.*

A. Gil de Zárate (1855): Historia de la instrucción pública..., II, p. 67.

Esta variopinta y gelatinosa composición laboral tuvo que ser enmendada y moldeada por la Administración. El punto de arranque, una vez más, está en 1845; desde entonces se fija el que haya un profesor para cada asignatura y la administración empezó a cuidarse de que realmente se impartieran las clases de lo que rezaba en el título de la asignatura y no de cualquier otra cosa, razón en la que Gil de Zárate vio la oposición que produjo la ley en ciertos sectores del profesorado (1855, II, 43 y 44). A partir del Plan Pidal nace toda la normativa sobre cuerpos docentes de enseñanza media y superior, la regulación del sistema de oposiciones, la creación de una carrera docente, etc. En definitiva, se empieza a establecer un verdadero modelo de profesionalización de la docencia que tiene muchos parecidos en la segunda enseñanza y en la universitaria, porque el centro de gravedad de la misma es la figura del catedrático ya adscrito a una disciplina.

Costó mucho llegar a la «arbitrariedad cultural» de convertir una materia escolar, la Historia, en territorio vedado para un tipo de profesores. Hubo, además, que ir consolidando posiciones adquiridas convirtiendo las cátedras interinas, obtenidas antes de 1845, en permanentes.

Pocos años después, en 1847, estamos ya en condiciones de reconstruir el primer cuadro de profesores, todavía de muy diversa procedencia anterior al primer escalafón oficial.

Como se aprecia en esta todavía imprecisa y balbuciente contextura profesional, las dos materias todavía ocupaban cátedras separadas, situación que va a durar hasta 1850.

Estos datos pertenecen a los de 42 institutos provinciales donde no había universidades. Existían, además, los llamados institutos agregados a la universidad, es decir, de los nueve de las universidades de provincias y los dos —San Isidro y Noviciado— anejos a la de Madrid. Pocos años después, en 1850, podemos recomponer los catedráticos de Historia de los institutos agregados.

## CUADRO III. 5

### Profesores de Historia de los Institutos agregados a las universidades en 1850

**Verdejo Páez, F.:** MADRID (Noviciado)  
**Castro Pajares, F.:** MADRID (S. Isidro)  
**Cortada y Sala, J.:** BARCELONA  
**Arosamena, P.:** GRANADA  
**Rivera, J. F.:** VALLADOLID  
**Cerralbo, L.:** SALAMANCA (\*)  
**Boix y Ricarte, V.:** VALENCIA (\*)  
**López Amarante, J.:** SANTIAGO (\*)  
**Palacio Fernández, P.:** OVIEDO (\*)  
**Gómez Escribano, L.:** ZARAGOZA (\*)

**Fuente:** elaboración propia a partir de **Gaceta de Madrid**, 6 de septiembre de 1850. Los que van con asterisco figuran en la Gaceta como plazas vacantes, pero sabemos o suponemos, viendo el Escalafón de 1861 y por otros indicios que ya en 1850 prestaban su servicio en los institutos respectivos.

Por lo que hace a la universidad, aunque la publicación de escalafones data de 22 de junio de 1847 (el primero de enseñanza secundaria no se hizo hasta 1861), el número de profesores de Historia fue insignificante en esta fase constituyente del código disciplinar. El primer catedrático uni-

## CUADRO III. 6

### Catedráticos de Geografía e Historia de Institutos a 1 de enero de 1861, con año de toma de posesión y destino

1. **Arosamena, Pedro** (1847. GRANADA)
2. **Boix y Ricarte, Vicente** (1847. VALENCIA)
3. **Bueno, José** (1851. ALICANTE)
4. **Cerralbo, Lorenzo** (1847. SALAMANCA)
5. **Cortada, Juan** (1847. BARCELONA)
6. **Díaz y Jurado, Rafael** (1852. TOLEDO)
7. **Díaz Ruiz, José** (1857. ALBACETE)
8. **Febles, José** (1847. CANARIAS)
9. **Fornes y Bou, Antonio** (1851. CASTELLÓN)
10. **Gago Roperuelos, Diego** (1860. VITORIA)
11. **García Ortiz y Zarate, Crisanto** (1852. VILA)
12. **Gómez Escribano, Lorenzo** (1849. ZARAGOZA)
13. **Gil Sanz, Javier** (1856. PAMPLONA)
14. **López, Genaro** (1851. CIUDAD REAL)
15. **López Amarante, José** (1847. SANTIAGO)
16. **López Patiño, Manuel** (1854. S. ISIDRO. MADRID)
17. **Llorente, Esteban** (1853. ALMERÍA)
18. **Martínez Ribes, José** (1851. BURGOS)
19. **Merelo y Calvo, Manuel** (1853. noviciado. MADRID)
20. **Miró y Salgado, Juan** (1846. JEREZ)
21. **Moya y Hernández, Sergio**
22. **Navarro Rodríguez, Juan** (1860. TERUEL)
23. **Orodea, Julian** (1848. LOGROÑO)
24. **Otadui, José Antonio** (1852. BILBAO)
25. **Palacio Fernández Arango, Patricio** (1847. OVIEDO)
26. **Palacios Rodríguez, Joaquín** (1843. SEVILLA)
27. **Pérez de los Cobos, Diego** (1860. VITORIA)
28. **Pla y Cancela, Antonio** (1852. MONFORTE)
29. **Ramírez de las Casas Deza, Luis** (1860. CÁRDABA)
30. **Rivera, Joaquín Federico** (1847. VALLADOLID)
31. **Rodríguez García, Vicente** (1846. HUELVA)
32. **Romero López, Manuel** (1850. MÁLAGA)
33. **Secret y Coll, José** (1851. GERONA)
34. **Torroja Monlleo, Juan** (1851. TARRAGONA)
35. **Varcárcel, Segundo Rufino** (1848. SEGOVIA)

**TOTAL CATEDRÁTICOS DE HISTORIA: 35**

**TOTAL CATEDRÁTICOS DE TODAS LAS ASIGNATURAS: 412**

**Fuente:** Elaboración propia a partir de **Escalafón de catedráticos de Institutos de 2<sup>a</sup> enseñanza de 1 de enero de 1861**. Imp. Nacional, Madrid, 1862, 51 págs.

versitario ocupando la plaza de Historia de España de la Universidad Central, creada en el Plan de 1845 para el doctorado, fue Eugenio Moreno López, anteriormente catedrático de Literatura, y en 1852 se incorporará Fernando de Castro, que, como sabemos, había sido catedrático de Instituto de S. Isidro, y que ahora figura como titular de la cátedra de Historia General, dándose la circunstancia de que en el escalafón de 1855 ellos dos eran los únicos catedráticos de historia de la universidad española» (García García, 1991, 714).

Los datos dispersos tomados de otras fuentes, como las memorias de los institutos, algunas historias de los institutos antiguos publicadas con ocasión de la celebración de sus aniversarios y la

propia Gaceta de Madrid (21 de setiembre de 1846) que publica una primera provisión interina de cátedras vacantes, permiten hacernos una idea de la dificultad y provisionalidad de las adjudicaciones que, excepto en los centros adscritos a la Universidad, poseen una alta inestabilidad, como demuestra la comparación de los datos ofrecidos hasta ahora con los que proporciona el primer escalafón de catedráticos de instituto publicado en 1861.

Si comparamos los cuadros III. 4 y III. 5 con el III. 6, se puede ver cómo de 27 profesores de Historia en 1847 sólo están en el escalafón de 1861 ocho de ellos (todos eran interinos en la primera fecha); de los 10 profesores de Geografía en 1847 sólo aparecen en 1861 tres de ellos (también interinos), mientras que la estabilidad es mucho mayor en los institutos agregados a la universidad donde de los cinco que cita en 1850 (los que no están entre asterisco) tres permanecían en 1861, y los dos restantes o se habían jubilado recientemente en su plaza (caso de Verdejo Páez) o habían conseguido cátedra universitaria (caso de Castro). Comparando, a su vez, este primer escalafón con las relaciones de autores de libros de texto (Cuadro III. 3) podrá verse cómo los más renombrados se reclutaron entre esta naciente corporación.

Los catedráticos de instituto constituyen, pues, el grupo profesional más numeroso y homogéneo de aquellos que se dedicaban a la enseñanza de la Historia en su período fundacional como disciplina escolar. Y además, en el más influyente. Entre 1841 y 1860 el número de institutos osciló entre los 48 y los 53 y durante ese largo lapso tomaron posesión como catedráticos de Historia y Geografía un total de 65 profesores (Peiró, 1992, 37). Entre ellos se encuentra el núcleo más pujante de profesionales de la enseñanza de la Historia, que se afirmaba a través de la publicación de libros de texto, de su presencia en las aulas y de su participación en la vida social y cultural de la época.

Estos primeros profesores, según la Ley Moyano, requerían la edad de 24 años y el título de bachiller de la Facultad de Filosofía para acceder a la cátedra (a partir de R. D. de 28 de Enero de 1867 se exigirá el grado de licenciado). La Facultad de Filosofía y Letras teóricamente sería la que proporcionaría en el futuro una más especializada formación histórica, aunque, durante mucho tiempo no resultaba infrecuente que los catedráticos tuvieran entre sus estudios los de Derecho u otros. No hay que olvidar que los primeros profesores de Historia de los institutos se habían formado en los planes de estudio de las universidades de finales del Antiguo Régimen, donde las Leyes y la Teología eran muy superiores en rango a los de Filosofía, sucedáneo y precedente de la enseñanza secundaria. Se trataba, por tanto, de un profesorado que ha recibido una formación humanística de carácter muy general, que no poseía una destacada especialización en los saberes históricos hasta el punto de que es muy frecuente que firmen oposiciones de asignaturas muy distintas o incluso que permuten de una a otra; y además muchas veces compatibiliza su dedicación a la enseñanza pública con algunas ocupaciones privadas: ejercicio de la abogacía, enseñanza privada, etc. Incluso posteriormente cuando el liberalismo remodele la Facultad de Filosofía y Letras, sus estudios no facultarán para nada en particular, puesto que proporcionaban un barniz cultural de orden genérico y no era infrecuente que se simultanearan con otros de más prestigio y proyección profesional, como solían ser los de Derecho.

Por tanto, la dotación inicial de conocimientos era, desde un punto de vista profesional y docente, muy débil por no decir nula. Solamente se registró el efímero intento de corregir esta situación, entre 1850 y 1852, cuando se creó una Escuela Normal de Filosofía, encargada de formar a los futuros profesores de la Facultad de Filosofía (donde había secciones de Ciencias y Letras) y de los institutos de segunda enseñanza. Este modelo formativo para la docencia se acompañaba de un sistema de acceso muy selectivo a la Escuela pero que garantizaba el empleo al terminar la carrera de cuatro años, cuyas asignaturas se cursaban en la Facultad y en la propia Escuela y entre las que se contaban además de las de especialidad otras relacionadas con métodos de enseñanza<sup>15</sup>.

Finalmente, su fracaso precipitó el asentamiento perdurable de un sistema de formación inespecífico, poco profesional y cada vez más vinculado a la Facultad de Filosofía.

El cuerpo de catedrático es un grupo profesional que se caracteriza por su número relativamente exiguo: en el primer escalafón de 1861, Cuadro III. 6, encontramos 35 catedráticos de Historia y Geografía de los cuales 14 ingresaron en los años cuarenta (Escalafón, 1862). Entre estos últimos nos topamos con nombres como los de Palacios, Rivera, Boix, Orodea, López Amarante, Cortada... principales inspiradores, junto a otros docentes citados más arriba en la producción de libros de texto y constructores de los primeros hábitos docentes que afianzaron una práctica y un estilo de enseñanza de la Historia. Los ingresados en torno a los años cuarenta, especialmente con el Plan Pidal en 1845, los que fueron catedráticos interinos de Mitología e Historia y que luego obtendrían por oposición la cátedra de Elementos de Historia, en 1846 o 1847, siendo nombrados este último año, representan el núcleo fundante de la profesión y, por decirlo de alguna manera, dominan el panorama durante la época isabelina. Por poner un ejemplo, de los ingresados en la década siguiente, sólo Merelo Calvo destacará como autor de los libros de texto. Habrá que esperar a los años finales para que se produzca el recambio generacional de la Restauración que supone, a pesar de la variación en los nombres, una gran continuidad en el ethos profesional y los estilos docentes fijados en la fase constituyente del código disciplinar.

### *III. 7. 2 Juan Cortada o el retrato de un catedrático de Historia: carrera administrativa y ethos profesional*

En el Institut Jaume Balmes (1995) de Barcelona se conserva un retrato al óleo del catedrático de Historia Juan Cortada y Sala, ejecutado por J. Arnau en el año 1863, y que forma parte de la galería de directores que fueron del Instituto de Segunda Enseñanza de Barcelona, hoy retitulado con el nombre de la famosa eminencia de Vich. Cortada es ya un viejo conocido nuestro: comentamos su oración inaugural de 1848 sobre la utilidad de la Historia, hablamos de sus programas de Historia de 1859, glosamos, en fin, sus dotes oratorias. Ahora se nos asoma la figura menuda pero vigorosa de un hombre ya maduro, de mirada penetrante y un tanto triste, rostro anguloso e indumentaria de gala. ¿Era así Cortada o se trata de una interpretación artística?



Fig. III. 1. Retrato de J. Cortada

Nunca lo sabremos con exactitud, pues toda pintura engendra una realidad nueva que deja espacio para quien la ejecuta y para quien la contempla, a pesar del estilo y voluntad verista que inspira este retrato, pintado en los años sesenta en plena era de fusión del academicismo de tradición romántica con el nuevo realismo. Sí podemos conjeturar que un libro en la mano, en su caso, representa la prolífica dedicación literaria del profesor barcelonés y que el ornamento que, a modo de aura rodea a su persona constituye todo un programa iconográfico de su función social. La posición sedente, a su vez, es una metáfora estilística recurrente de la pintura que, en este caso, alude a la cátedra («asiento elevado desde donde el maestro da lección a los discípulos», define la Real Academia de la Lengua), a la firmeza del saber y a la rotunda serenidad del poder.

Nacido en 1805 y pronto huérfano, su educación infantil corrió a cargo de su tío materno, canónigo de Tarragona. Cursó latinidad y humanidades en el colegio de los PP. Escolapios de Alcañiz, al parecer con buenas notas; se traslada en 1818 a Tarragona donde estudia Filosofía en su seminario conciliar, y posteriormente cursa Jurisprudencia en Barcelona y Cervera. A los veinte años termina sus estudios de Derecho y, después de una breve estancia como funcionario en Madrid, cesante cuando cayó su protector, y habiendo rechazado la ocupación de canónigo, fue nombrado en 1828 Agente fiscal del crimen en la Audiencia de Tarragona. Desde 1840 deja completamente sus trabajos de juriconsulto y pasa a dedicarse a la tarea de escritor, lo que no es óbice para que sea nombrado representante en Cortes por la provincia de Tarragona, y acredite una abundante participación en sociedades filantrópicas y benéficas, además de las científicas y literarias.

Hasta aquí las ocupaciones del insigne personaje hasta que descubre su vocación para el «sacerdocio de la enseñanza». Obsérvese lo inexcrutables que son los designios del Señor, pues pasados

ya los cuarenta la llamada vocacional hace que un «licenciado en ambos derechos», como reza la sucinta inscripción del retrato, adquiera la condición de catedrático de Historia.

El caso de Cortada no fue una excepción; expresa la indeterminada formación inicial de los primeros profesores de Instituto<sup>16</sup>. Cabe recordar aquí la trayectoria formativa, ya comentada, de gentes como Rivera, procedente también del mundo de la jurisprudencia, o Castro, formado al amparo de la Iglesia.

Cortada, como propietario (¡buena denominación!) de la cátedra de Historia del Instituto provincial agregado a la Universidad de Barcelona, fue, pues, profesor de los nacidos con el nuevo sistema del Plan Pidal y resulta sin duda uno de los exponentes más insigne de los pioneros forjadores de la Historia como materia escolar en los institutos. Su labor como productor de libros de texto fue importante, como ya quedó dicho (véase Cuadro III. 3), y sus textos tuvieron un uso continuado en Barcelona y Palma de Mallorca. Su producción periodística y bibliográfica es enorme; fue un escritor prolífico y abarcó todos los temas y géneros desde la novela hasta el ensayo de divulgación histórica pasando por la traducción, dentro de la tradición romántica de su tiempo. Como intelectual e hijo de su época, vinculado a la *Renaixença*, contribuyó, en los diversos foros donde intervino de palabra o por escrito, a la racionalización ideológica del nuevo dominio social de la burguesía (Villacorta, 1980, 3); con su *Cataluña y los catalanes* (1860) ayudó a construir e inventar la singularidad psicológica del pueblo catalán (Fox, 1997, 71).

Como historiador, su obra es muy variada y se inicia a finales de los años treinta, antes de ser profesor de la asignatura. Según él mismo nos cuenta, Robertson y Guizot le causaron una profunda impresión, especialmente este último ya que cuando se encontraba en 1842 escribiendo una historia de España, «en aquella época apareció la obra de Guizot [en realidad, nuestro autor querría decir que leyó, porque ya en 1839 hay localizada una edición en Barcelona], verdadera brújula que me ha guiado en ese océano de causas, madres de los sucesos» (Cortada, 1852, 5).

También muestra en su producción histórica un marcado carácter religioso patriótico: «...si por fin amanece el día en que todos los españoles no vean mas que una madre» (Cortada, 1852, 8). A pesar de ello, él mismo tuvo que hacer protestas de su ortodoxia y de la de sus compañeros de claustro cuando era director del Instituto (Memoria del Instituto de Barcelona, 1860).

Pero volvamos al cuadro (fig. III. 1). Allí vemos el atavío de Cortada: cordón, medalla, toga, muceta carmesí (¡qué tanto juego ha dado en la pintura retratista de las dignidades eclesiásticas!), según expresamente mandaban los reglamentos de época.

*Los catedráticos de Instituto usarán para la cátedra, exámenes y demás ejercicios literarios, toga, birrete, medalla y cordon iguales á los Directores; con la diferencia de que la medalla será de plata. Los sustitutos llevarán toga y birrete, mas no medalla. (...)*

*En las solemnidades académicas usarán también los catedráticos, como los Directores, guantes blancos, vuelos de encaje sobre fondo negro (sujetos con botones de plata) y las insignias de sus grados académicos.*

Art. 28, Reglamento de Segunda Enseñanza, 1859, *Compilación...*, 1879, vol. III, pp. 10 y 11.

Las prácticas reglamentarias y la indumentaria de nuestro catedrático desprenden evocaciones atávicas o, como sugirió en su día Veblen (1987), «reversiones rituales» que tienen un uso más extendido cuanto mayor es el nivel social de los destinatarios de las ceremonias y que resaltan el añadido simbólico de carácter sacral, indisoluble de la tradición sacerdotal y docente<sup>17</sup>. El punto de máxima celebración se alcanzaba en las solemnidades dentro de las que destacaban las oraciones inaugurales, que se revistieron de una gran pompa y que se prestaban inmejorablemente a hacer del conocimien-

to una ceremonia, una admonición moral y una exhibición ostentosa de su valor. Aben Abulema, uno de los heterónimos usados en sus tareas periodísticas junto con el de Benjamín, intervino en varios de estos eventos dictando la oración inaugural de la universidad de Barcelona del curso 1848-1849, que, como sabemos, versó sobre la utilidad de la Historia, o haciendo lo propio como director del instituto en varias ocasiones.

Un licenciado en «dos derechos», autor de muchas novelas y experimentado en los discursos de las academias científicas barcelonesas de las que era miembro, tenía en la palabra su mejor recurso pedagógico, como la mayor parte de los catedráticos de su tiempo. ¿Se encontraba Cortada entre el número de sus colegas que se remontaban más de lo debido o que, en repetida queja ministerial, se excedían en «discursos pomposos, frases estudiadas y digresiones inútiles»? Tampoco tendremos nunca la seguridad de saberlo, aunque sí parece acreditado que la principal virtud pedagógica del doctor fue la palabra acompañada del gesto. Incluso al escribir sus Lecciones de Historia de España, texto poco anterior al Plan Pidal, Cortada (1845) emplea el vocablo «señores» para interpelar al lector, como si de una conferencia se tratara, emulando así a su admirado maestro Guizot que hacía lo propio en su Historia de la Civilización europea y siguiendo los pasos de una tradición donde todavía la elocuencia del verbo competía con el poder invasivo de lo escrito.

*¿Cómo la bulliciosa é inquieta juventud, fascinada por la palabra del maestro, seguía sin respirar y con el mismo interés con que escucha de labios de la anciana nodriza el cuento fantástico de hadas y encantamientos, los lances y accidentes de aquella bellísima epopeya! ¿Cómo se identificaba con la suerte de Colon y maldecía interiormente de la chusma levantisca que tripulando las débiles carabelas, lamentaba su futura suerte, presumiendo que no lograría remontar la móvil superficie, sobre la cual imaginaba deslizarse al fondo de horrenda sima! ¿Cómo saludaban las avecillas portadoras de buenas nuevas, cuya presencia reanimaba el decaído espíritu de los más desconfiados, y cómo al escuchar el grito «tierra», que revelaba la realización del sueño del que creyeron mentecato y loco y visionario, estremecíanse sus pechos infantiles y hasta participaban del entusiasmo, del noble orgullo... de todos los sentimientos, en fin, que en aquellos instantes debieron combatir el alma del inspirado genovés! Y es que Cortada conocía a fondo las condiciones de su juvenil y heterogéneo auditorio, y sabía que siquiera agradable y hasta encantador el estudio de la historia, cuando lo realiza el hombre que tiene ya formado su juicio, truécase en narración enojosa y hasta soporífera, si no se ameniza con adherentes que puedan cautivar atenciones propensas á distraerse á impulso del incidente más insignificante.*

C. Vidal y Valenciano (1873): Cortada, su vida y sus obras. Discurso escrito para ser leído en el acto de su recepción pública en la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona. En J. Cortada-Borao (1873): Historia de España. Juan Bastinos, Barcelona, vol. II, p. 458 y 459.

A lo que parece, la empatía histórica y la dramatización, quizás con algo de hipérbole de quien hace un discurso encomiástico, eran los apoyos del principal modulador didáctico: la voz del ilustre profesor.

Volvamos al cuadro, ¿se puede alguien imaginar a un muchacho de 10-15 años preguntando algo a un señor que usaba en sus clases, por prescripción ministerial, toga, birrete y cordón, y que, según el mismo nos dice (Memoria del Instituto de Barcelona, 1860) daba clase en una aula con 150 personas del género masculino? No parece probable. El brillo del saber y los ornamentos del poder no son los usos más apropiados para dejar paso a la palabra de los alumnos. Cortada y sus colegas no podían hacer milagros; cultivaban, día a día, una tradición docente que se incorporará al código disciplinar de la Historia.

El personaje que nos mira desde el cuadro, con esa mezcla de inteligencia, tristeza y solemnidad, y acaso de indiferencia, encarna una imagen del «rol» que interioriza el sujeto y que se instituciona-

liza como el legítimo ser de una corporación dedicada a la enseñanza de las clases cultas. El retrato de Cortada no es, por supuesto, un molde perfecto del que puedan sacarse las siluetas biográficas y profesionales de todos los catedráticos del momento, pero sí tiene mucho de paradigmático. En su vida, en su indumentaria y en el ethos cultivado que todo ello transpira podrían reflejarse, como si de un espejo se tratara, la nueva corporación de docentes de la Historia. Todos los signos de su persona y sus hábitos expresan el nuevo sacerdocio dedicado al cultivo de la excelencia intelectual de las minorías.

Así, hoy podemos imaginar y pintar, con el escaso colorido de nuestras palabras, un retrato colectivo del catedrático de Historia del XIX. Era un auténtico personaje en la vida cultural de provincias, que se engalanaba en los actos solemnes, que poseía una no muy diferenciada formación humanística, que estaba mal pagado y compensaba su magra retribución con otras ocupaciones lucrativas y con la positiva imagen social que proyectaba su oficio, que a veces acudía a la política local o estatal como intelectual orgánico de diversos segmentos de las clases medias, que frecuentaba a las autoridades locales, que aportaba su colaboración en las sociedades cultas de su localidad, que escribía en la prensa local, que poseía un difuso sentimiento de perpetua indignación contra los desafueros perpetrados por los funcionarios del Ministerio de Fomento del que dependía, que consideraba el ejercicio profesional como «el sacerdocio de la cultura de nuestra patria» (Sanz Díaz, 1985, p. 91), que, en algunos casos, practicaba la investigación histórico-literaria produciendo obras de distinto género dentro de las que destacaron por su influencia (y en algún caso por su interés) los manuales para la enseñanza de la Geografía y la Historia.

En fin, estos docentes y su circunstancia fueron los que, al inventarse a sí mismos, contribuyeron a inventar el código disciplinar de la Historia, que estuvo marcado desde sus momentos inaugurales por una irrefrenable propensión a la declamación y por un estilo intelectual y docente propio del ethos de hombre educado que sus protagonistas representaban.

Formaron, sin duda, un auténtico «colegio invisible» que se moldea ahora y que va a ejercer una gran influencia en los usos de la educación histórica de la España contemporánea. Fueron el primer grupo sólido especializado en la enseñanza de la Historia; desde muy pronto, después de una primera fase más difusa, se hicieron con el control de la producción de los libros de texto; crearon un estilo de vida y unos hábitos corporativos que calaron profundamente en la Historia escolar. Durante toda la época del modo de educación tradicional-elitista encarnaron también los «textos vivos» de la Historia escolar y de su propia profesión. Contribuyeron poderosamente a establecer una tradición social en torno a la enseñanza de la Historia.

Llegados a este punto, parece obligado recapitular sobre lo que en este capítulo hemos alcanzado a saber acerca de la fase constituyente del código disciplinar. Éste se construye al mismo tiempo que, desde distintos ámbitos, queda definida la Historia como saber y como conocimiento educativo valioso. Las prácticas discursivas de administradores, académicos, profesores y publicistas enuncian un espacio de saber; los programas y los primeros libros de texto, los textos visibles de la educación histórica, crean sobreentendidos científicos y pedagógicos perdurables, inspirados en la fase proto-histórica. El valor educativo de la Historia escolar queda fijado en razón de su carga moralizante, como maestra de la vida, para la formación de conciencias obedientes a los preceptos de la religión y de la patria. A esta función religiosa y nacionalizante, se suma la consideración, implícita y explícitamente, de la memoria como principal facultad susceptible de ser cultivada con el esmerado aprendizaje de lo histórico.

Asimismo, se crean los convencionalismos cronológicos y geográficos (el tiempo y el espacio como los «ojos» de la Historia, como saberes auxiliares), se esboza la secuencia de contenidos, y se acota la temática de lo importante y lo accesorio. En esta selección cultural, se impone el orden «natural» de la disposición cronológica por edades de la historia universal y de España, con matices

muy marcados según el nivel de enseñanza. En efecto, el contenido y los usos pedagógicos de la educación histórica que pasan al código disciplinar se filtran de manera distinta en la enseñanza primaria y en la secundaria-universitaria. En la primera el énfasis nacionalista, religioso y fabulador es mucho más pronunciado que en las otras. Existe una enseñanza de la Historia, según los destinatarios sociales: poca Historia en la primaria, muy religioso-nacionalista y con artilugios pedagógicos; más Historia en secundaria, de contenido también liberal conservador, pero sin incorporación de forma pedagógica distinta del libro de texto y la oración profesoral.

Por tanto, existe una división del trabajo entre escuela primaria y secundaria: «Historia con pedagogía» versus «Historia sin pedagogía». En aquella los discursos estrictamente pedagógicos alcanzan más importancia y las prácticas de la enseñanza esbozan un panorama de casi total subordinación a otros saberes especialmente de tipo religioso o moral; la dimensión memorístico-mecánica del código disciplinar aquí queda especialmente resaltada por el recurso a artificios (de larga data) que tienen su molde pedagógico en los catecismos. Por el contrario, en la educación secundaria, los artificios pedagógicos ocupan un lugar subalterno: predomina también la visión pragmática (la Historia como lección moral) y memorística pero en otro contexto escolar-social y con otros profesores. Aquí la Historia se entiende como un saber distinguido, como parte del capital cultural de las clases dirigentes. De ahí que el método de enseñanza ponga el acento en el recitado, en la palabra como si se tratara de una anticipación del foro y del parlamento. Ello hace que al código disciplinar se adhiera la idea de que la enseñanza de la Historia como un saber de poca utilidad directa para las clases populares (a no ser como complemento del adoctrinamiento religioso-nacionalista), al tiempo que se afianza como un saber conveniente para el ethos del hombre educado de las clases dominantes.

En consecuencia, «todo era preciso crearlo» y también lo era el código disciplinar de la Historia que se funda en el ámbito escolar dentro de fines y contextos sociales diferentes. En su nacimiento desempeñaron un papel decisivo los «textos vivos», especialmente los catedráticos de Instituto, primer colectivo profesional especializado en la enseñanza de la Historia. Estas ideas y estas prácticas de enseñar Historia constituyen el código disciplinar, que se prolonga a lo largo del modo de educación tradicional-elitista, y que, como veremos en el capítulo siguiente, pese a sufrir algunos intentos de crítica revisión, sobrevivieron como una larga tradición social.

## Notas CAPÍTULO III

1. No podemos menos de reseñar y dejar constancia de la influencia que han ejercido sobre nuestro propio pensamiento un conjunto de obras que utilizan como común esquema de identidad explicativa la idea de «invención de la tradición». Así, cabe destacar los análisis de E. Hobsbawm (1988 y 1991), donde la nación aparece como un producto sociohistórico que sigue al nacimiento y desarrollo del Estado, como, diríamos nosotros, una especie de «arbitrario cultural» que se impone progresivamente con el desenvolvimiento del Estado moderno. Recientemente, Llobera (1996) ha intentado impugnar la idea del nacionalismo como algo inventado, mientras que el libro de I. Fox retoma la idea de invención. Acerca de las interpretaciones de los nacionalismos hispanos (tema de gran actualidad) véase más información en Cuesta (1997 a, 267).
2. Acerca de la historiografía española del siglo XIX, véase lo que decimos en Cuesta (1997 a, 269). Sólo destacar aquí el interés muy especial que posee el proyecto de investigación sobre historia de la historiografía española desarrollado por los profesores G. Pasamar y I. Peiró, vinculados al Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Zaragoza. Sin precedentes en nuestra historiografía, tal proyecto ha dado ya frutos muy sazonados y esbozos de lo que empieza a ser una rigurosa reconstrucción de las pautas de profesionalización e institucionalización de los estudios históricos en España. Entre los numerosos trabajos de ambos autores de los que nos hemos beneficiado en nuestra propia investigación (y que se citan a lo largo de ella), cabe destacar, en este caso, los más próximos a la historiografía liberal decimonónica (Pasamar, 1993 a; Pasamar-Peiró, 1987; Peiró-Pasamar, 1989-90 y 1991; Peiró, 1990).
3. Es posible reconstruir parcial y sumariamente el programa iconográfico del nacionalismo español del siglo XIX estudiando las artes plásticas de muy frecuente temática histórica. Para ello ayudan, además de los manuales de editoriales como Espasa-Calpe o Cátedra, otros trabajos más específicos como los de F. Quesada Sanz (1994): «La imagen del héroe. Los antiguos iberos en la plástica española del siglo XIX». Revista de Arqueología, n.º 162, pp. 37-47, o los de C. Reyero (La imagen histórica de España, 1850-1900. Espasa-Calpe, Madrid, 1987, y La pintura de Historia en España. Cátedra, Madrid, 1989). Lo cierto es que todavía falta un estudio suficientemente documentado que dé razón de las interrelaciones entre el programa iconográfico de la plástica y las imágenes mentales promovidas por la historiografía española del XIX. Algunos interesantes vínculos entre arte e imagen de España pueden verse en Fox (1997)
4. Afortunadamente contamos ya con un elenco de obras que confirman la mediocridad del género y las habituales quejas del Consejo de Instrucción Pública y otros agentes de la sumaria administración educativa de la época. En su día fueron pioneras las investigaciones referidas a la Geografía que emprendió el equipo dirigido por el profesor H. Capel et al. (1983, 1984 y 1988). En la primera mitad de siglo, los autores de texto aparecen como muy conservadores y predomina una geografía descriptiva y una sobrevaloración de las dimensiones memorísticas (Capel et al., 1983). Entre 1814 y 1857 se publicaron 120 libros de texto de Geografía, la mayoría de ellos desde 1833. Eran de calidad muy desigual: «el plagio, la copia vulgar de párrafos enteros, constituye en bastantes casos más la regla que la excepción» (Capel et al., 1983, 92).
5. Existe una fuerte discordancia entre las cifras aportadas por el trabajo de J. García Puchol (1993): Los textos escolares de Historia en la enseñanza española (1808-1900) y los datos ofrecidos por I. Peiró (1993 a): «La difusión del libro de texto: autores y manuales de Historia en los institutos del siglo XIX». Para el primero, el máximo de edición se sitúa en plena época del moderantismo, mientras que para el segundo la Restauración alcanza el punto más alto, especialmente el quinquenio 1880-84, con una clara tendencia al descenso desde finales de siglo (Peiró, 1993, 40). Aunque los datos van referidos a universos distintos (el primero se refiere a todo tipo de textos de enseñanza de la Historia, y el segundo sólo a los de enseñanza media), parece claro que las cifras de García Puchol exageran la realidad, ya que, si seguimos el utilísimo repertorio bibliográfico que adjunta a su libro, podemos comprobar cómo allí figuran obras de historia de todo tipo y no sólo manuales; por su parte, Peiró (1993, a, 40) no explica de qué fuentes se ha valido para llegar a esos datos, que, al parecer, sí están especificadas en su tesis doctoral.  
Por encima de las discrepancias parece claro que a partir de la década moderada se experimenta un despegue de la producción de literatura histórica después de la anémica producción del primer tercio de siglo. En este contexto expansivo de la literatura histórica se enmarca la aparición de los libros de texto, de los textos visibles fundadores del código disciplinar.
6. Una de ellas ha sido la paciente indagación en las hojas de la Gaceta de Madrid y en otras publicaciones oficiales o paraoficiales, acerca de las veces que los autores y sus obras aparecen durante estos años en las relaciones de textos declarados oficialmente útiles para primaria y secundaria; otra, el número de ediciones de las obras para lo que nos ha sido de mucha ayuda, entre otras fuentes bibliográficas, el «Inventario bibliográfico», que se adjunta a la obra

de García Puchol (1993), aunque quien lo use no debería dar inmediatamente por buena toda su información, ya que hemos detectado más de un error.

Y, finalmente, también hemos acudido a la comprobación del uso real de los libros en los centros de secundaria. Las memorias, que se regularizan desde mediados de siglo, desde el Reglamento de 1859, aunque las hay previas a esta fecha, son una fuente a tal propósito, pues en la segunda mitad de siglo suelen contener relación de libros de texto, cosa que no ocurre ya en el siglo XX cuando su interés empieza a ser decreciente. La información elaborada por Peiró (1993 a) para el periodo 1859-1900 la hemos complementado con catas sobre memorias anteriores y posteriores a 1859 y con la consulta de los Anuarios y Memorias de algunas universidades, que a veces acompañan los Discursos inaugurales de curso, y donde suelen aparecer los datos de los institutos del distrito y de otros establecimientos educativos indicando, en ocasiones, entre otros pormenores, los libros de texto utilizados.

7. Estos datos se han elaborado teniendo en cuenta el Inventario bibliográfico y las pp. 25 y 26 de la obra de García Puchol (1993), aunque con algunas correcciones nuestras, por ejemplo Duchesne-Isla aparecen en el repertorio como autores distintos cuando, como sabemos, la obra es la misma, siendo el primero el autor y el segundo el traductor. Error muy justificable si no se conoce bien esta obra que fue motivo de un uso ilimitado hasta el punto de quedar su autor originario sepultado por las versiones que de ella se hicieron.
8. Destaca el trabajo sobre una muestra de 69 textos editados entre 1830 y 1910, a la que se ha aplicado el análisis lexicométrico (García Puchol, 1993). Aunque este importante trabajo llega a conclusiones dudosas en más de un aspecto, nos sirve perfectamente, en contraste con nuestra propia indagación y la de otros autores (Peset-Garma, 1978; García García, 1991; Peiró, 1993; Moreno Alonso, 1979) para detectar el rumbo característico que toman los contenidos de los primeros textos escolares, de los textos que fijan una tradición social  
En este aspecto nuestra investigación está en deuda con los autores citados y especialmente con J. García Puchol (1993), aunque nuestra aproximación a los textos escolares ha partido de otros supuestos, de otros problemas y de una forma más cualitativa que cuantitativa en el procesamiento de la información obtenida de la consulta de manuales, que, en nuestro caso, recorre desde el siglo XVIII hasta la actualidad.
9. Las relaciones entre el capital humano y el desarrollo económico han sido estudiadas brillantemente, pero desde una perspectiva estrechamente economicista y con unos supuestos económicos muy discutibles, por C. E. Núñez (1992): *La fuente de riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Alianza, Madrid. La tesis de la autora insiste en los efectos económicamente perversos producidos por la escasa, tardía y diferencial (sexual y regional) alfabetización y la débil escolarización primaria. Obra, en todo caso recomendable, por la cantidad de sugerencias y problemas que deja abiertos, y paradigmática de las limitaciones interpretativas de una aproximación reduccionista a la escuela, porque desprecia las dimensiones sociales y culturales de los fenómenos educativos.
10. El hecho de que las enseñanzas de ampliación en la escuela elemental y las escuelas superiores supusieran, en los años isabelinos, una pequeña minoría, no ha sido a veces suficientemente ponderado. El número de escuelas superiores se sitúa en los años cincuenta en torno al 1,4 % (Guereña, 1994, 73), unas 223 en 1855 (Ortega, 1994, 409). Un cálculo sobre los alumnos que recibían enseñanzas de ampliación en la escuela pública y privada nos sitúa en una cifra de 45.603 entre 1851-1855, y la tasa de alumnos de la escuela pública en escuelas superiores es de 2,24% en niños y de 0,17 en niñas (Melcón, 1989, 14 y 16). Son, sin duda, cifras exiguas pero provisionales. Debemos ejercer la prudencia hasta que no se haya reconstruido lo que pasaba realmente en las escuelas, que es distinto a lo que se manda por las autoridades. Las visitas de inspección y estados escolares y los exámenes públicos nos pueden esclarecer el panorama. Mientras hay que evitar las posiciones extremas, tanto aquellas que minimizan el papel de la Historia como instrumento de socialización nacionalista en el siglo XIX (García García, 1991) como las que le otorgan una gran papel en el desarrollo de la conciencia nacional, en tanto que «asignatura ciudadana» (Cirujano et al., 1985; Peset-Garma-Pérez Garzón, 1978).

En nuestra opinión, la socialización nacionalizadora de la escuela primaria en esta época no se hace principalmente a través de la Historia, sino de la lengua, la religión y las rutinas cotidianas, aunque ello no quiera decir que la historia de España no desempeñe algún papel. Desde luego siempre que aparece en la escuela lo hace con un fuerte sabor nacionalista.

Pero hasta que no tengamos una más clara geografía de la distribución social de los almanaques, pliegos de cordel, novelas por entregas y sermonarios y otras formas de difusión masiva de la ideología, mientras no sepamos más de los usos de lectura en público y en privado, difícilmente podremos calibrar el papel relativo de la Historia en la consolidación de identidades nacionales.

11. El método de las escuelas de Ferrol no era moneda corriente. Para una descripción muy interesante del mismo y, en general, para el conocimiento de la escuela por dentro, desde su mobiliario hasta el cronosistema organizativo, resulta muy provechoso el excelente artículo de N. de Gabriel (1993-94): «Los estados escolares como fuente histórico-educativa». *Historia de la Educación*, nº 12-13, pp. 535-568. La fuente utilizada, los estados escolares,

respuestas dadas por los maestros con motivo de las visitas de los inspectores, permite, a diferencia de los textos jurídicos tan profusamente usados en la historia de la educación una aproximación a la práctica real de la enseñanza.

12. Podemos reconstruir perfectamente su trayectoria profesional gracias a la consulta de su expediente completo, que se encuentra en el Archivo Central del MEC (Alcalá de Henares), signatura 5878-I. Joaquín Federico Rivera Álvarez nació en 1801 en Valladolid ciudad en la que hizo toda su historia académica hasta su jubilación acaecida en 1869. Véase también resumen biográfico en Cuesta (1997 a, 286-287).
13. Fernando Castro y Pajares (Sahagún, 1814- Madrid, 1874) los orígenes de su carrera está unidos a su condición de clérigo. Hizo sus primeros estudios como franciscano, después, en 1834, se ordena sacerdote y fue profesor del Seminario Conciliar en León y bibliotecario. En 1845, ya en Madrid, aparece nombrado como sustituto en la primera cátedra de Historia del Plan Pidal (Mitología y elementos de Historia General) del Instituto San Isidro agregado a la Universidad de Madrid; como Rivera, en 1847 obtiene por oposición la cátedra de Historia General y de España del Instituto. En 1850 es nombrado director de la recién creada Escuela Normal de Filosofía, dedicada a la formación de futuros profesores. Suprimida la Escuela en 1852, solicitó y obtuvo el nombramiento como catedrático de Historia General de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Madrid. Fue el segundo catedrático de Historia de la universidad española. Ingresó en la Real Academia de la Historia en 1866 y fue rector de la Universidad Central durante el sexenio. Fundador de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer y dirigente de la Sociedad Abolicionista Española.  
En Madrid fue capellán de la reina. Hizo amistad con Sanz del Río y los grupos krausistas y progresivamente se fue alejando de sus primeras concepciones religiosas hasta el extremo de dejar el hábito y morir fuera del orden religioso convencional de su tiempo. Su conversión al krausismo y sus nuevas ideas liberal-democráticas le ocasionaron la destitución de su cátedra, en marzo de 1868, con motivo de la primera cuestión universitaria. Véase también Abellán (1993, V) y Díaz Cerio (1970).
14. Es preciso señalar aquí que el título de esta parte de nuestro trabajo fue esbozado ya hace una porción de años, cuando hacíamos el boceto de la investigación. Posteriormente, leyendo la espléndida obra de E. Lledó (El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria. Círculo de Lectores, Barcelona, 1992, pp. 156 y 157), encontramos que utilizaba la expresión «textos vivos» para designar «un discurso vivo, encarnado precisamente en alguien que, con su ser, lo anima», añadiendo en nota a pie de página una evocación de los institucionistas perseguidos por sus ideas. Nos resultó satisfactoria esta coincidencia, en el símil. No es, en cambio, una coincidencia, sino un préstamo, el uso de términos como «silencio de la escritura» (título del Premio Nacional de Ensayo de 1992, publicado por el Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1992) y otros similares. No obstante, mi indisimulada admiración por el estilo literario del profesor Lledó es compatible con mi escasa coincidencia en la hermenéutica del texto que tan brillantemente practica.
15. La asignaturas que se cursaban tenían que ver con los distintos ámbitos de las letras y ciencias, y con los métodos de enseñanza. En el caso de Historia en la propia Escuela se impartía segundo curso una asignatura de Geografía e Historia y en la Facultad se estudiaba una Historia General en cuarto y Geografía astronómica, física y política, en segundo (BOMCIOP, 1851, nº 174, 1 de mayo, pp. 145 y ss.). Sobre las causas de su fracaso y otras informaciones útiles, puede verse el artículo de I. Peiró (1993 b): «La Escuela Normal de Filosofía: el sueño dorado de la educación moderada y la sombra de un sueño de la historiografía». *Studium*, Colegio Universitario de Teruel, nº 5, pp. 71-97. Para este autor el cierre de la Escuela significó, además otras consecuencias negativas, un freno para el desarrollo institucional y la definición de la Historia, reforzándose así el hiato entre la historia de los eruditos-investigadores y la de los docentes.
16. Para una mayor información sobre la trayectoria biográfica y profesional de otros catedráticos de Historia de su tiempo, véase Cuesta (1997 a, 291). Y acerca de la vida y obra de Cortada, véase también A. Ghanime (1995): Joan Cortada: Catalunya i els catalans al segle XIX. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona.
17. T. Veblen (1987) en su ya clásica Teoría de la clase ociosa interpreta los rituales académicos como reversiones animistas que se asientan perfectamente en la educación de las clases ociosas; estos atavismos de la vida colegial moderna encajan dentro de un currículo clasicista y humanista, donde se pone el énfasis en lo que la cultura tiene de derroche y de exceso al alcance de unas clases sociales.

# CAPÍTULO IV

## La enseñanza de la Historia como larga tradición social. Continuidades y cambios del código disciplinar en el modo de educación tradicional elitista

### IV. 1 La Historia en la enseñanza: afianzamiento escolar y lenta profesionalización historiográfica

#### *IV. 1. 1 Pervivencias de una larga tradición: la Historia en los planes de estudio*

El código disciplinar, una vez constituido, posee, como toda tradición social construida históricamente, la virtud de la longevidad, ya que alcanza la resistente forma, a modo de concreción calcárea, de costumbre institucional, de sobreentendido teórico práctico. Los agentes sociales que participan en la constitución de este saber escolar y la percepción social que el mismo proyecta contribuyen a su reproducción en el tiempo. Así pues, las notas más acusadas del código disciplinar, que identificamos en el capítulo anterior, se prolongan, sin esfuerzo, a lo largo del modo de educación tradicional-elitista, esto es, en el lapso comprendido entre la fase constituyente del liberalismo isabelino y corridos ya los años cincuenta de la dictadura franquista.

Tal capacidad de permanencia no es una rara particularidad de la Historia como tal. Por el contrario, acontece en el seno de un marco institucional (el sistema escolar) que cumple funciones de socialización secundaria imprescindibles para entender la reconstrucción cotidiana de la cultura dominante. Y se produce dentro de un modo específico e histórico de transmisión cultural, el propio de la fase tradicional del capitalismo, cuya lógica de segregación social y de distribución del conocimiento influyen de manera decisiva en el significado de la Historia como materia de enseñanza.

Ello no quiere decir, ni mucho menos, que durante más de cien años la Historia escolar permaneciera inamovible, que no se produjeran cambios de alguna consideración. Por definición, la realidad social es dinámica: lo que ocurre en la enseñanza forma parte de la vida social, y está, en tanto que producto de la acción humana, sometida a principios de transformación: nunca se reproduce exactamente de la misma manera ninguna tradición social; por ejemplo, cuando el individuo actúa como profesor de Historia no sólo reproduce miméticamente una tradición social y profesional, sino que da vida recreándola de una manera especial. Se diría que «la educación funciona de forma simultánea reproduciendo y transformando la sociedad» (Kemmis-Fitzclarence, 1988, 153).

A lo largo de este capítulo pretendemos subrayar los elementos de continuidad, ya que la Historia escolar se muestra como una realidad persistente; el código disciplinar contiene unas claves duraderas que se expresan tanto en los textos visibles (programas, cuestionarios, libros de texto) como en los usos profesionales. Pero (como veremos) esa proclividad a la permanencia no está reñida con una temprana impugnación del significado de la enseñanza de la Historia, con los primeros intentos serios de revisión del código disciplinar que se remontan a las décadas finales del siglo XIX y que también poseerán una cierta capacidad de supervivencia.

Cuando se sugiere que el código disciplinar de la Historia acredita una vida de más de cien años y que se prolonga en regímenes y situaciones sociopolíticas tan distintas como la Restauración o la Dictadura franquista, no se quiere decir que las formas políticas no influyan de manera sustancial en la educación, sino que los modos de educación, dentro del que se inscribe toda materia escolar, son estructuras de larga duración que acompañan a las etapas de desarrollo del capitalismo y que como tales contienen una dinámica evolutiva muy diferente a la de los cambios políticos. Por poner un ejemplo, la Dictadura franquista lleva hasta la caricatura y la hipérbole algunas de las claves del código disciplinar, pero no cambia radicalmente la tradición social creada en la centuria anterior. Los cambios, como tendremos ocasión de comprobar, tienen que ver más con transformaciones menos conscientes y deliberadas, surgidas de la profundidad de las estructuras sociales en los años sesenta.

Por lo que se refiere a los planes de estudio, la herencia decimonónica se consolida en el primer tercio del siglo XX. En efecto, la Historia asegura una posición discreta, pero decorosa y confortable, dentro del curriculum escolar en todos los niveles de enseñanza. Ningún grupo social puso en duda la presencia de la Historia dentro de las aulas, manteniéndose de esta suerte el sobrentendido, una especie de vago consenso no siempre explícito sobre sus potencialidades y valores formativos. De ahí que como materia de enseñanza la Historia no tuvo que sufrir la impugnación, el acoso o desaprobación de grupos o coaliciones de intereses contrarios a su instalación curricular. Nunca estuvo tampoco en el centro de la recurrente polémica entre enseñanzas clasicistas versus enseñanzas técnicas; en todas las figuraciones de estudios apareció con un peso específico indiscutible.

Es más, en la charnela intersecular, la ya avalada presencia escolar de la Historia experimenta incluso una notable reafirmación, en el contexto de una política educativa reformista y pretendidamente regeneradora de los males de la patria. En efecto, por Real Decreto de 26 de octubre de 1901, siendo titular del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, creado el año anterior, el conde de Romanones, se viene a dar rango legal a una vieja aspiración: la renovación de la organización y estudios de la escuela primaria. Se disponía un nuevo elenco de materias, más diversificado y amplio que el contenido en el Reglamento de 1838 o la Ley Moyano de 1857, verdaderas piedras angulares de la primera enseñanza hasta entonces. Entre las novedades se incluía para los tres grados que teóricamente serán obligatorios una asignatura llamada Geografía e Historia.

En las Escuelas Normales, que hasta la II República y después también, seguirán siendo una especie de formación profesional de grado medio, igualmente ocurre un afianzamiento de la Historia en el currículo y una unificación del tipo de estudios entre hombres y mujeres. Así, ya el Plan de 1914 se fusionan los títulos de maestro y maestra elemental y superior y la Historia aparece en varios cursos como asignatura independiente en los cuatro cursos, en cada uno de los cuales se impartían, respectivamente, contenidos de historia antigua, medieval, moderna y contemporánea. Lo mismo ocurre en la Escuela Superior de Magisterio, instituida en 1909 para la formación de los profesores normalistas, y que en 1914 su Sección de Letras incluía Historia de la Civilización en 1º y 2º, y Teoría e Historia de las Bellas Artes en 3º, con cuatro horas y media semanales (Melcón, 1992; Cárdenas, 1987).

Esta consolidación legal de los estudios históricos también aconteció en los demás niveles de enseñanza. En el Bachillerato más que una extensión se produjo una reafirmación del espacio curricular de la Historia, aunque con muchas alternancias, ya que este nivel de enseñanza entró en una auténtica «crisis de identidad» en los años finiseculares, vieja dolencia que entonces se vio agravada por la incontinente intervención administrativa.

En suma, el Plan de Estudios de 1900 y el posterior y muy parecido de 1903 reproducen, al menos hasta su modificación por el Plan Callejo de 1926, un modelo de asentamiento de la Historia en el currículo, que tenía unos obvios precedentes en el pasado. En efecto, la Historia se impartía

## CUADRO IV. 1

### La Historia en los planes de estudio de la Educación Primaria (1857-1953)

#### Ley Moyano de 1857

(obligatoria de 6 a 9 años) **ELEMENTAL** • No hay

(No obligatoria) **SUPERIOR** • Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España

(No establece cursos y no hay programa)

#### Plan de 1901

(6 y 7 años) **Grado 1 ELEMENTAL** • Geografía e Historia

(8 y 9 años) **Grado 2 MEDIO** • Geografía e Historia

(10 y 11 años) **Grado 3 SUPERIOR** • Geografía e Historia

(No hay programas oficiales; en los libros y programas no oficiales, sigue preferencia por Historia de España)

#### Plan de 1937

**Grado ELEMENTAL** • No hay

**Grado MEDIO** • Conocimiento de valores humanos: Historia, Conocimientos económicos y sociales y Geografía humana (3 horas semanales)

**Grado SUPERIOR** • Lo mismo (3 horas)

(12-14 años) **Grado de AMPLIACIÓN** • Lo mismo (3 horas)

(No hay programas)

#### Ley de Educación Primaria de 1945

**Educación Primaria** • Conocimientos formativos: Religión, Formación del espíritu Nacional, Geografía e Historia, Lengua nacional, Matemáticas y Educación Física

(No hay programas)

#### Cuestionarios de 1953

(1<sup>er</sup> Ciclo) **Enseñanza ELEMENTAL** • Conocimiento Social

(2... Ciclo, 8-10) **Enseñanza ELEMENTAL** • Historia de España

(10-12) **Periodo de Perfeccionamiento** • Historia de España

(12-15) **Periodo de Inic. Profesional** • Historia de España

(Primeros programas-cuestionarios oficiales. Vigentes hasta 1965)

**Fuente:** Elaboración propia a partir de M<sup>o</sup> T. López del Castillo (1982), *Historia de la educación...*, t. II (1985) y IV (1991). *Cuestionarios* (1953) y otras fuentes legislativas.

en dos o tres cursos de Bachillerato, es decir, para alumnos teóricamente comprendidos entre los trece y catorce años (habitualmente y desde los orígenes del Bachillerato decimonónico se situó entre los primeros cursos o los intermedios-2º y 3º de los cinco o seis años que duraba aquél, según los distintos planes de estudio, y esa Historia abarcaba contenidos de Universal y de España, esto es, «para utilizar términos en boga en el XIX, se trataba de una Historia General» y «particular» de España, repartida en un par de cursos. Esta clase de programa, con variantes de intensidad horaria y con diversas fórmulas de enlace entre lo universal y lo nacional, y todos los matices que se quieran, se repetirá en toda la evolución educativa del modo de educación tradicional-elitista: 1926, 1934, 1938, 1953 y 1967. La presencia cuantitativa de la Historia, comparada con otras asignaturas, no era nada despreciable, se mantenía en un nivel medio, con algún altibajo, a lo largo del siglo.

Los estudios históricos en la Universidad española habían permanecido muy escasos, reducidos desde la Ley Moyano de 1857 hasta principios de siglo, a dos asignaturas (Historia Universal e Historia de España) que se cursaban en las poco prestigiosas Facultades de Filosofía y Letras, además de las disciplinas históricas que también componían el plan de estudios de las Facultades de Derecho y de la Escuela Superior de Diplomática. A las sabidas carencias investigadoras de la universidad del ochocientos y a la tímida institucionalización universitaria del saber histórico, se sumaba un pesado lastre: la separación entre investigación y docencia, entre la erudición profesional, en manos de archiveros y miembros de la Escuela Superior Diplomática, y enseñanza de la Historia, a cargo de catedráticos de la Facultad de Letras (Peiró, 1995; Peiró-Pasamar, 1996).

Después de varios intentos más o menos afortunados de remozar los viejos estudios históricos de la Facultad de Filosofía y Letras<sup>1</sup> habrá que esperar al trascendental Real Decreto de 20 de julio de 1900 en virtud del cual se crea la Sección de Historia, integrando en su seno a la Escuela Superior de Diplomática. El siguiente cuadro nos ofrece una panorámica comparativa de los estudios históricos en la Univesidad española entre mediados del XIX y principios del XX.

Con ligeras variantes y con una tendencia progresiva, pero lenta, hacia una mayor especialización, este esquema organizativo y curricular se ha mantenido hasta los años setenta cuando acaece el nacimiento de las Facultades de Geografía e Historia<sup>2</sup>.

En definitiva, durante prácticamente todo el siglo XIX, desde la Ley Moyano hasta la creación de las secciones de Historia en 1900, la pareja Historia Universal e Historia de España, bien tomadas como un todo o segmentadas y ordenadas en las diversas edades (antigua, media, moderna y contemporánea) aparecen como las materias de enseñanza por excelencia y casi exclusivas. Este dúo curricular es el mismo que incluso antes fue alojándose en los planes de estudio de la segunda enseñanza. Y será también la matriz sobre la que se construirá el edificio curricular de la Historia, en todos los niveles de enseñanza, a lo largo del siglo XX.

#### *IV. 1. 2 La profesionalización universitaria de la historiografía*

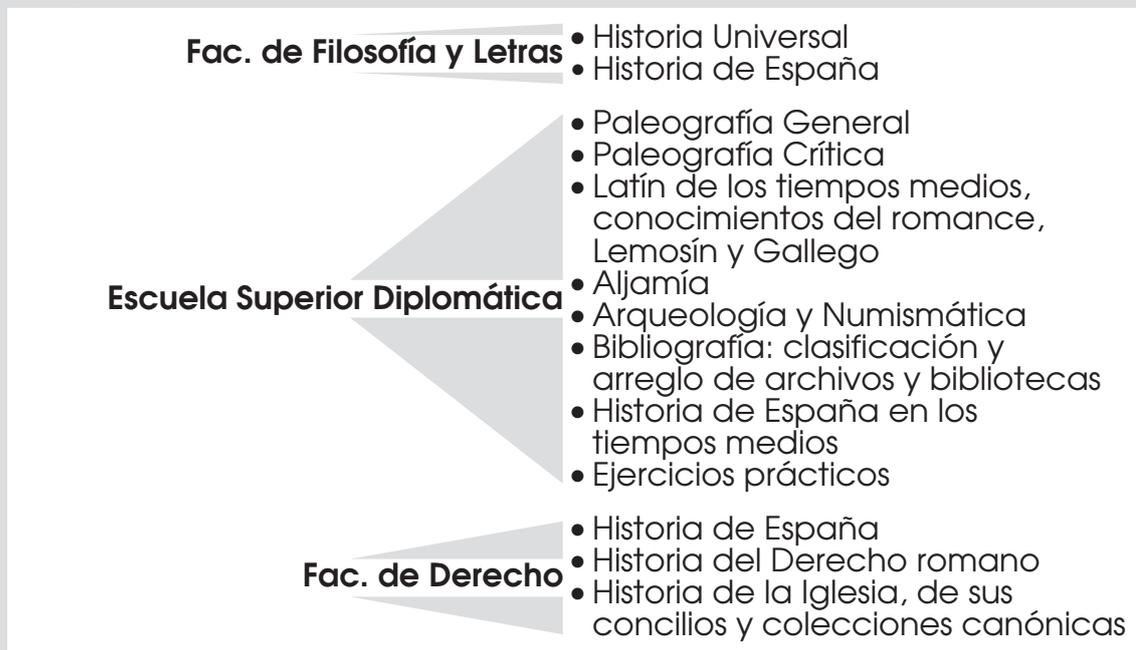
Los planes de estudios universitarios del siglo XIX recogen una lenta y precaria incorporación de los conocimientos históricos; no menos precaria era la ínfima y endeble institucionalización de la comunidad científica de historiadores<sup>3</sup>.

Como ya señalamos en el capítulo anterior, la época isabelina fue una etapa preprofesional donde la Historia como género literario poseía un gran ascendiente entre los profesores y académicos; ya entonces, sin embargo, la investigación erudita se refugió principalmente en la Escuela Superior de Diplomática; ahora, en la Restauración canovista, siguiendo a Peiró (1995), podemos afirmar que la Escuela y la Real Academia de la Historia, acaban forjando un modelo de profesionalización, todavía débil, vinculado a la erudición profesional de los archiveros y a los notables políticos del régimen restauracionista. Los «favoritos de Clío», auténticos «guardianes de la historia oficial», (Peiró, 1995, 23), se parapetaron en las confortables trincheras de la Real Academia de la Historia, formando una

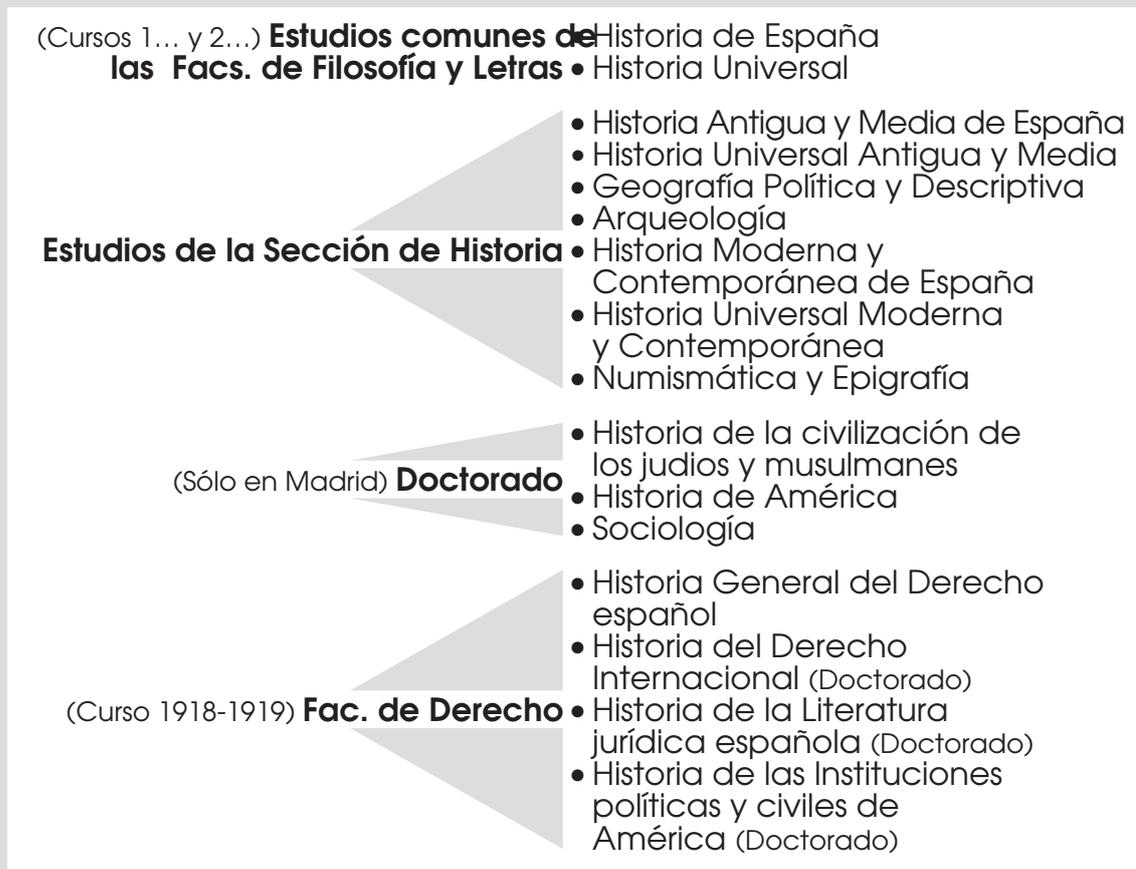
## CUADRO IV. 2

### La Historia en los planes de estudio de la *Universidad*

#### Ley Moyano de 1857



#### Reforma de 1900 (R. D. de 20 de Julio)



**Fuente:** Elaboración propia a partir de *Historia de la educación en España*, II (1985); de **Deleito** (1918), **Guía** (1918) y **Gaceta de Instrucción Pública**, 25 de Julio de 1900, t. XII. Imprenta Antonio Marzo, Madrid.

auténtica oligarquía intelectual donde se daban la mano el poder político y el gusto de la burguesía conservadora por una determinada cultura histórica. Este verdadero lobby que marca, en gran medida, durante el último cuarto de siglo, las pautas de la investigación profesional, segrega una imagen bifronte del trabajo del historiador, según la cual se define su oficio como el de un técnico escrupuloso en la manipulación crítica de las fuentes, al margen de cualquier veleidad filosófica, y, al mismo tiempo, como componedor, de un pasado nacional nunca del todo reconstruido. En fin, una ideología profesional en que se ayuntaban el tecnicismo y el conservadurismo como instrumentos claves de la cultura burguesa de la Restauración. Sin embargo, entre finales del XIX y principios del XX, emergerán nuevas formas de hacer Historia y nuevas pautas de profesionalización. Sobre esas bases se levantará la «tradición liberal» de la historiografía anterior a la Guerra Civil (Pasamar, 1991 a) y un entramado institucional más sólido.

Antes de que esto fuera así, allende los muros de la Academia, se alojaba otra Historia más de divulgación y de contienda ideológica más directa. Esta era la que más frecuentaban los profesores de las universidades y de los institutos. La Historia escolar estaba, pues, más cercana a esta historia con pretensiones de divulgación, dentro de la que los discursos en la cátedra y los libros de texto aparecen como inseparables compañeros. El pomposo «estilo castelariano» y la historia «filosófica» parece que era lo que predominaba en la cátedra (Peiró, 1995; Deleito, 1918).

A modo de ejemplo, compararemos algunos autores y textos situados en los antípodas, como es el caso de la Historia General de España de Miguel Morayta y Sagrario (1888) y Las Lecciones de Historia Universal de Joaquín Rubio y Ors (1877). El primero catedrático en la Universidad Central y el segundo en la de Barcelona, ninguno de los dos miembro de la Real Academia de la Historia, ambos partidarios de una historia comprometida, bien con el republicanismo en el primer caso, bien con el integrista católico en el segundo, utilizan un discurso histórico marcado por el interés ideológico y practican la ampulosidad y el retorcimiento expresivo de quien intenta ganarse al lector-auditorio. Ambos profesores, auténticos «textos vivos», encarnaban visiones del pasado directamente relacionadas con las pugnas del presente, que desde los años sesenta habían hecho bullir en España la «cuestión universitaria» y el debate sobre la libertad de cátedra.

La obra de Morayta resulta paradigmática del discurso ideológico-filosófico republicano que envuelve su reconstrucción del pasado. Viene prologada por una dedicatoria a los estudiantes universitarios que, con «resolución viril de entusiasta juventud», lucharon por asegurar la libertad de cátedra en la Universidad. A lo que sigue una introducción donde asoma una filosofía de la Historia.

*La palanca que mueve al mundo son las ideas, y el gran autor que las hace prácticas, la multitud. Cuya historia no se ha escrito aún, en parte por la misma dificultad del trabajo, y por la mayor aun, de comprender á personaje tan complejo y tan extraordinario, y en parte porque la generalidad de los cronistas reales, entendieron que historiar era verter á montones flores y perfumes sobre quienes con más ó menos esplendidez les ayudaban á las costas, olvidando que también un emperador Romano ahogaba bajo una lluvia de rosas, jacintos y nardos, á sus lúbricos compañeros de orgías.*

*Luego ni la providencia lleva de la mano á la Humanidad, ni menos la dirige el acaso.*

*La Historia es obra exclusivamente humana, donde no cabe ningún factor distinto del hombre. Y como el hombre es por su naturaleza perfectible, la ley de la historia, que como ley se cumple inexorablemente, es el progreso.*

M. Morayta (1888): Historia General de España. Establecimiento tipográfico y Casa editorial de Felipe González Rojas, Madrid, p. 12.

«La ley de la Historia», la idea de progreso, bajo sus diversas formas, aparece ampliamente extendida, como ya vimos, en los textos de la época isabelina y ahora, en la Restauración, esta visión simplista y autocomplaciente del devenir histórico se ve fortalecida, aunque en este caso en versión laica, sin maridaje alguno con el providencialismo.

Filosofía de la Historia que Morayta desgrana en nueve gigantescos volúmenes, donde se hace una extensa y prolija enumeración de acontecimientos de la más diversa naturaleza: desde las dificultades propias de los chinos para la innovación hasta la crítica de los libros canónicos de los hebreos. Así, deja bien sentado cómo la literatura bíblica es hija de la «ficción y el artificio» y del aprovechamiento interesado del sentimiento religioso por parte de autoridades políticas y religiosas.

Tan pronunciados son los meandros y el afán digresivo del autor que llega a tal punto que el hilo de la narración histórica se extravía como si el lector se topara, como ocurre al leer el Quijote, con esas historias dentro de la historia que era tan del gusto cervantino. No obstante, en su prosa vive la llama de un republicanismo historiográfico que permanece como discurso de una filosofía de la Historia presuntamente radical y cuya constelación ideológica merecería una mayor averiguación.

Por el contrario, Rubio y Ors es el prototipo del propagandista católico. Un mismo afán didáctico-doctrinal movía a los dos catedráticos de Historia Universal, aunque se distinguían por sus fines últimos (dos tipos distintos de idealismo: la idea de progreso y el providencialismo) y por las estrategias de difusión. En este segundo aspecto el integrista ganaba al republicano. Las Lecciones elementales de Historia Universal (1877) son una versión resumida, para uso de la segunda enseñanza, del manual universitario en tres volúmenes del autor, Epítome-programa de Historia Universal (1877-1878), que junto al Compendio de Historia de España (Sevilla, 1889) de Manuel Merry y Colom tuvieron una buena acogida en los colegios católicos de la Restauración (López Cordón, 1985, 86). En un formato folio mayor, los ciclópeos volúmenes de Morayta resultan de difícil acarreo, mientras que la obra de su colega barcelonés se beneficia de un tamaño en octavo más manejable y de contenido mucho más breve, pero no menos doctrinal, como puede apreciarse.

*He dado en mi libro más importancia de lo que acostumbra en los de su clase á la historia de la Iglesia católica, por la sencillísima razon de todos conocida, aunque desgraciadamente poco atendida por los muchos ilustrados profesores que se han ocupado de tratados de la índole del nuestro, de que están sus páginas abundantemente llenas de hechos gloriosísimos.*

*(...) Por mucho que al jóven alumno de Historia le interese conocer las leyes de Licurgo, por ejemplo, y por más que se le entretenga y hasta, si se quiere, le instruya saber de qué manera eran educados los niños espartanos; le ha de interesar más sin que deje de agradarle menos, y sobre todo ha de sacar más provechosas enseñanzas de conocer la constitucion de la Iglesia en que ha tenido la fortuna de nacer, las costumbres de los cristianos, la benéfica influencia ejercida por sus santos y animosos misioneros sobre los pueblos bárbaros y por sus monjes sobre las naciones cultas.*

J. Rubio y Ors (1877): Lecciones elementales de Historia universal para alumnos de segunda enseñanza. Tipografía Católica, Barcelona, p. 1.

¡Hasta el nombre de la editorial se alía con el espíritu del libro!. Además la obra gana en claridad temática e intencional, ya que, al final, figura un Índice-programa que hace de síntesis, y además sus

contenidos son más breves y de un estilo menos digresivo que el de su colega madrileño. Aunque ya en el mismo enunciado de algunos epígrafes se adivina sin dificultad de qué lado están los elegidos de Dios (Lección VIII: «La Iglesia Católica, la verdadera Reforma»; Lección IX: «La Pseudorreforma») y aunque se introduce con autonomía propia una historia eclesiástica (que por esas fechas está ya en desuso en los manuales), el índice-programa es sintomático de la continuidad, vecindad y parecido entre los programas universitarios y los de enseñanza media.

En efecto, la pareja Historia Universal/Historia de España acaba convirtiéndose en duradero matrimonio curricular dentro y fuera de la Universidad. En torno a ambas asignaturas se va gestando lentamente un universo profesional y docente desde los tiempos isabelinos hasta finales de siglo. La escasa Historia que se enseñaba en las diez universidades y en el poco más de medio centenar de Institutos de la Restauración esboza ya un cierto afianzamiento de la disciplina con respecto a los tiempos del moderantismo.

En las cátedras de Historia Universal y de Historia Crítica de España de la Facultad de Filosofía y Letras se fue forjando una definición de los contenidos de ambas asignaturas a través, entre otras prácticas discursivas, de los preceptivos programas que los catedráticos tenían que publicar. Son éstos y los que servían de base para los ejercicios de oposición<sup>4</sup>, documentos pertinentes para comprobar la evolución de la disciplina en la Universidad y en los institutos. Estas dos asignaturas, ya consolidadas, tienen la compañía de otras nuevas como Reseña histórica de las transformaciones sociales y políticas de los pueblos europeos, materia que aparece en los años ochenta y que supuso un menesteroso conato de dar un matiz «sociológico» y evolutivo a la historia. Es curioso, pero no sorprendente, que los programas de Historia Universal y los de Historia Crítica de España muestren una racionalidad temática muy acabada y unánime, como si ya hubiera una vieja y tácita convención sobre los mismos, mientras que los que hemos manejado de Reseña histórica... son mucho más discrepantes e inseguros. Ello prueba que el convencionalismo sobre lo que había de ser la historia universal y la historia de España estaba ya fuertemente asentado entre la comunidad de profesores.

Un tipo de Historia universitaria como la que se aposentaba en las aulas del último cuarto de siglo nos devuelve la imagen del doble atraso, con respecto a Alemania o Francia: institucional y de producción de la historiografía; y, aunque pueda ser discutible la apreciación cuantitativa del desfase, su existencia parece innegable (Pasamar-Peiró, 1987). Los años finiseculares apuntan, sin embargo, una tendencia a la renovación de los estudios históricos, impulsada por historiadores, como Altamira y otros, comprometidos con lo que Pasamar y Peiró han denominado «regeneracionismo de cátedra». En este clima de incipiente renovación y regeneracionismo se produce una decisión trascendental en el proceso de institucionalización: la reforma de la Facultad de Filosofía y Letras (20 de julio de 1900), obra del recién estrenado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes del que a la sazón era titular Antonio García Alix.

La reforma de 1900, a pesar de sus muchas limitaciones (Deleito, 1918), supuso el comienzo de una ampliación de la Historia en los planes de Estudio y una nueva vía de institucionalización del conocimiento histórico, con pretensiones modernizantes.

*La Historia patria, materia hasta aquí de un solo curso, lo es ahora de tres, tantos como la Historia universal: uno de índole general en el preparatorio de Letras y Derecho, y dos especiales de investigación y de crítica, en los cuales, como en los de Historia universal, Literatura española, etc., los Catedráticos enseñen a los futuros Profesores á manejar fuentes y á emplear los métodos modernos, de manera que la enseñanza de la Historia no sea un vano ejercicio de la memoria, sino el resultado de investigaciones y estudios verdaderamente positivos y seguros. Al mismo tiem-*

## CUADRO IV. 3

### Cátedras y catedráticos de Historia en las facultades de Filosofía y Letras con motivo de la Reforma de 1900

#### Universidad Central (8)

- Juan Ortega y Rubio \*** • Historia de España (1...)
- Miguel Morayta** • Historia Universal (2...)
- Eduardo Hinojosa** • H» Antigua y Media de España (3...)
- Manuel M del Valle** • H» Universal, Antigua y Media (3...)
- Miguel García Romero** • Geografía Política y Descriptiva (3...)
- Juan Catalina y García** • Arqueología (3...)
- Fernando Brieva \*** • H» Moderna y Contemp. de España (4...)
- Manuel Sales y Ferre \*** • H» Universal Moderna y Contemp. (4...)
- Juan Catalina y García** • Numismática y Epigrafía (4...)

\* Catedráticos que tenían a su cargo el doctorado y las siguientes asignaturas, por orden de aparición: *Historia de la civilización de Judíos y Musulmanes, Historia de América y Sociología.*

#### Universidad de Barcelona (2)

- Inocencio Vallina y Subirana** • Historia de España (1...)
- Juan de la Gloria Artero y González** • Historia Universal (2...)

#### Universidad de Granada (2)

- Francisco de Paula y Villareal** • Historia de España (1...)
- Emeterio Selaya y Murillo** • Historia Universal (2...)

#### Universidad de Oviedo (1)

- Armando González Rúa** • Historia de España (1...)

#### Universidad de Salamanca (2)

- Timoteo Muñoz Orea** • Historia de España (1...)
- Santiago Sebastián Martínez y González** • Historia Universal (2...)

#### Universidad de Santiago (1)

- José Fernández Sánchez** • Historia de España (1...)

#### Universidad de Sevilla (6)

- Francisco Pages y Bellac** • Historia de España (1...)
- Joaquín Hazañas de la Rúa** • Historia Universal (2...)
- Federico de Castro y González** • H» Antigua y Media de España (3...)
- Francisco Berján y Pons** • H» Universal Antigua y Media (3...)
- Vacante* • Arqueología (3...)
- Anselmo Leonardo García y Ruiz** • H» Moderna y Contemp. de España (4...)
- Rafael Bocanegra y González** • H» Universal Moderna y Contemp. (4...)
- Vacante* • Numismática y Epigrafía (4...)

#### Universidad de Valencia (1)

- José Villo y Ruiz** • Historia de España (1...)

#### Universidad de Valladolid (1)

- Rafael Cano y Rodríguez** • Historia de España (1...)

#### Universidad de Zaragoza (4)

- Pablo Gil y Gil \*** • Historia de España (1...)
- Eduardo Ibarra y Rodríguez \*** • Historia Universal (2...)
- Julian Rivera** • H» Antigua y Media de España (3...)
- Cosme Blasco y Val \*** • H» Universal Antigua y Media (3...)
- Eduardo Ibarra y Rodríguez** • Geografía Política y Descriptiva (3...)
- Vacante* • Arqueología
- Pablo Gil y Gil** • H» Moderna y Contemp. de España (4...)
- Cosme Blasco y Val** • H» Universal Moderna y Contemp. (4...)
- Vacante* • Numismática y Arqueología

\* Catedráticos encargados de más de una asignatura

**Fuente:** Elaboración propia a partir de *Historia de la educación en España*, II (1985); de **Deleito** (1918), **Guía** (1918) y **Gaceta de Instrucción Pública**, 25 de Julio de 1900, t. XII. Imprenta Antonio Marzo, Madrid.

*po se crean nuevas asignaturas históricas harto tiempo hace exigidas por la opinión, como la Historia de América y la de la civilización de los judíos y musulmanes.*

R. D. de 20 de julio de 1900, en Gaceta de Instrucción Pública, (25 de julio de 1900), t. XII, Imprenta Antonio Marzo, Madrid, p. 594.

Pero no sólo se ampliaba el abanico de materias o el número de horas de las ya existentes, sino que se terminaba, de una vez por todas, con el desencuentro y dualismo entre la Escuela Superior de Diplomática y las Facultades de Filosofía. A tal fin se procedió a la supresión de la Escuela Superior de Diplomática, integrando sus enseñanzas y profesores dentro de la nueva sección de estudios históricos. De esta forma se dieron pasos muy seguros hacia un nuevo tipo de profesionalización historiográfica. Desde ese momento se asiste a un proceso irreversible de crecimiento, especialización y profesionalización universitaria del oficio de historiador.

En esta relación de nombres todavía conviven lo viejo y lo nuevo: la vieja tradición literaria y la nueva historia profesional abierta a las corrientes historiográficas modernas. En cualquier caso, este es el germen de un corporación científica que desde finales de siglo y hasta la Guerra Civil va a mantener un intenso proceso de renovación e institucionalización.

### **CUADRO IV. 4** **Cátedras y catedráticos de Historia y Geografía en las Facultades de Filosofía y Letras de la Universidad española**

	<b>C TEDRAS</b>		<b>CATEDR TICOS</b>	
	<b>Historia</b>	<b>Geografía</b>	<b>Historia</b>	<b>Geografía</b>
<b>1899</b>	<b>22</b>		<b>22</b>	
<b>1900</b>	<b>29</b>	<b>2</b>	<b>25</b>	<b>2</b>
<b>1935</b>	<b>73</b>	<b>7</b>	<b>46</b>	<b>6</b>
<b>1961</b>	<b>102</b>	<b>10</b>	<b>77</b>	<b>10</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de *Escalafón (1899) General de Catedráticos de las Universidades del Reino en 1 de enero de 1899*, formado con arreglo a las bases establecidas a propuesta del Consejo de Instrucción Pública de 20 de agosto de 1875, Impr. Colegio de Sordomudos y Ciegos, Madrid. **Gaceta de Instrucción Pública** (1900), y *Escalafón (1935) de Catedráticos de Universidad de la República en 31 de agosto de 1935*. Talleres Gráficos Marsiega, Madrid, pp. 80-103, y *Escalafón de Catedráticos Numerarios de Universidad*. Ministerio de Educación Nacional, Madrid, 1961, pp. 304-309.

Indudable progresión, muy lejos todavía de los 1.202 profesores que alojaban las Facultades de Geografía e Historia en 1987-1988 (CIDE,1992, 203). Progresión numérica que poseía también una dimensión cualitativa.

En efecto, de las cátedras de Historia de Filosofía y Letras, de los historiadores del Derecho y de la investigación histórico-filológica irán surgiendo los retazos intelectuales propiciadores de una renovación profesional en el primer tercio de siglo, que queda firmemente reforzada por la creación de la Junta de Ampliación de Estudios (1907) y el Centro de Estudios Históricos (1910), dirigido por Menéndez Pidal. Allí, o en la Sección de Historia del Institut d'Estudis Catalans, tiene lugar, en mayor medida que en la Universidad, «la creación de modernas comunidades científicas» (Pasamar, 1990, 143). La recepción de las novedades historiográficas extranjeras, los viajes científicos a otros

países, la obra de traducción y difusión de libros, la aparición de preocupaciones teóricas-metodológicas, las publicaciones periódicas, la misma conciencia de grupo, etc. produce el paso del modelo académico (propio de la etapa canovista de la Restauración) al modelo profesional del primer tercio del siglo XX, dentro y como una manifestación más de la «edad de plata» de la cultura española. El franquismo supondrá, sin duda, «una ruptura de una tradición liberal» construida en estos años (Pasamar, 1991 a) y habrá que esperar los años sesenta para que de nuevo se produzca un despegue de la historiografía hispana, tanto temática como institucionalmente hablando, pero esa es ya otra fractura historiográfica que llega hasta nuestros días.

No obstante, las nuevas plataformas institucionales que favorecieron la profesionalización universitaria de la Historia y que abrieron nuevos campos en los métodos y temas de investigación tardaron en afectar a la Historia escolar. Como veremos más adelante, los libros de texto de la educación secundaria (¡y no digamos los de primaria!) mantuvieron pautas temáticas más bien tradicionales e incluso muy entrado el siglo XX siguieron utilizándose libros elaborados en los comienzos de la Restauración. Los propios profesores egresados del nuevo sistema de formación más especializada tardaron en acceder e influir en la enseñanza media. Por otro lado, la misma organización universitaria del saber estaba lejos de ser innovadora y no eran infrecuentes las críticas, como las de Deleito (1918), al tipo de enseñanza de la Historia en la Universidad.

Por tanto, habría que ser prudentes a la hora de valorar la incidencia de la renovación historiográfica (que tuvo páginas muy brillantes pero muy minoritarias) en la Historia escolar. Aunque ahora, por vez primera, empieza ya a ser pertinente establecer correlaciones entre la Historia que se investiga y la Historia que se enseña. Síntomas hay de que en la misma Universidad los arcaísmos y las tradiciones siguieron en pie durante mucho tiempo (Deleito, 1918). Por lo demás, ni siquiera durante la efímera experiencia republicana se puede decir, como afirma Pasamar (1993 a, 17), que se introdujera un sistema de asignaturas de Historia acomodado al proceso de ascenso de la historiografía profesional. Como veremos más adelante en los programas de Historia, en todos los niveles de enseñanza, pervive la vieja tradición del código disciplinar.

Así, si nos fijamos en el programa (Cuestionario, 1904) para los ejercicios de grado de Licenciado en la Sección de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, pretendía uniformar el ejercicio escrito del grado de Licenciado, de acuerdo con las estipulaciones del art. 13 Reglamento de Exámenes y grados: «habrá un ejercicio escrito por el alumno sobre dos temas sacados á la suerte de cuestionarios únicos que formulará el Consejo de Instrucción pública, á propuesta de los Claustros de profesores» (Reglamento, 1901 a).

El cuestionario formado por 102 preguntas de las que los alumnos debían sacar dos a sorteo, es un mero destilado de cada una de las asignaturas que formaban la sección de Historia del Plan de 1900 y contenía una selección de contenidos de fuerte sabor tradicional.

Más allá de las anomalías que el lector o lectora pueda apreciar en él (que las hay, como el carácter muy monográfico de algunas cuestiones frente a la latitud de otras, o el predominio de la historia universal antigua, que parece, a esas alturas, un arcaísmo, más si tenemos en cuenta el escaso papel dado a la Prehistoria), destaca en su interior una selección cultural que acredita aquello que es digno de ser estudiado por un futuro licenciado en Historia. Como decimos, esa selección resulta a veces algo llamativa (el afán por el XVIII sólo se explica por la dinastía reinante), pero su estructura diacrónica, su organización por edades, el dominio casi completo de la historia política y de los acontecimientos, el uso meramente instrumental y técnico de las ciencias auxiliares, repite, a nuestra manera de ver, un estereotipo científico de larga data y supone la fijación de un saber legítimo dentro de una estructura profesional que queda ya asentada.

Ni que decir tiene que muchas de estas creencias sobre el conocimiento legítimo se remontan, al menos, a la fase fundacional del código disciplinar, cuando se confeccionan unos patrones del cono-

cimiento histórico al margen de la Universidad y en relación directa con la docencia en los institutos y con la cultura dominante de la época isabelina. Como veremos, ellas también estarán presentes, como continuidades, en los ámbitos escolares ajenos a la Universidad. De una manera totalmente clara en la Enseñanza Media, pero también de forma más tenue en la Primaria.

En fin, los años que comienzan el siglo denotan un nítido fortalecimiento de la Historia en los planes de estudio de todos los niveles educativos. En el plano de la Historia regulada por la administración, que no es igual a la practicada en las aulas, este momento representa un hito en que quedan fijadas tradiciones discursivas elaboradas en fases anteriores y que perduran en el decurso del modelo de educación tradicional-elitista. Dentro de esas coordenadas hay que entender el nuevo fenómeno de la profesionalización de la Historia a través de su creciente proyección universitaria, que sólo (y no fue poco) en el aspecto ideológico y político fue interrumpido por el franquismo. La nueva ruptura institucional se sitúa ya claramente en los años setenta en plena vigencia del modo de educación tecnocrático de masas. En ningún caso la relación entre la Historia como ciencia normalizada y la Historia como conocimiento escolar se expresa como un mero trasvase de una a otra, ni siquiera en los contenidos más visibles (los libros de texto) del código disciplinar, aunque en la última ruptura, la de los años setenta, la incidencia de una sobre la otra es más perceptible.

## IV. 2 Foveo timorem Dei: los textos visibles en la primera enseñanza

### *IV. 2. 1 De la Historia sin programas a los primeros cuestionarios*

En la vida social cuando algo sucede reiteradamente, empieza a sospecharse que existe algún tipo de ley causal explicativa. La sistemática omisión de programas y cuestionarios oficiales de educación primaria durante la mayor parte del modo de educación tradicional-elitista posibilita que el currículo visible permaneciera como petrificado desde el Reglamento de 1838 y la Ley Moyano de 1857 hasta el Plan de 1901, y que luego persistiera, sin grandes variaciones, en los sucesivos planes de estudios, hasta al menos los cuestionarios de 1965 (véase resumen de planes de estudio en Cuadro IV. 1).

En efecto, a pesar de que el R.D. de 1901, en su artículo 9, prometía que «los programas del grado elemental y superior para el estudio y el examen de las materias señaladas en el artículo 3º se publicarán oportunamente por el Ministerio del ramo» (Historia de la Educación, 1982, III, 164), lo cierto es que hasta 1953 no se hacen públicos los primeros cuestionarios de la primera enseñanza. Y aunque tal negligencia pueda tener algo que ver con la lucha ideológica sobre la libertad de enseñanza (López Castillo, 1982, 128), nos tememos que, a la vista de que en la educación secundaria no ocurrió semejante omisión, deba ser ensayada otra explicación. Este persistente olvido administrativo pertenece a la categoría de los actos fallidos que poseen significación social y curricular. Si se nos permite la licencia freudiana, este lapsus administrativo expresa la parca consideración pedagógica que secularmente ha merecido este nivel de enseñanza; en él ha regido un tácito pacto curricular que, como ya dijimos, consistía invariablemente en la reducción de los aprendizajes a la lectura, la escritura, el cálculo y la religión. Es decir, la escuela estatal ha sido espacio social donde se daba por supuesto un saber «para todos» que no necesitaba mayor precisión por cuanto existía un cierto consenso entre las clases dirigentes sobre su principal función disciplinaria y su subsidiaria acción cultural. De ahí su estabilidad curricular y la duradera borrosidad de sus programas. Justo lo contrario de lo ocurrido en la educación secundaria, que desde su fundación acredita la existencia de textos visibles en forma de programas oficiales.

Así pues, hasta la publicación de los primeros cuestionarios oficiales de 1953, las fuentes que hacen visible la Historia escolar se reparten entre algunas indicaciones de los planes de estudio, los programas elaborados por los propios maestros, los que aparecen dentro de almanaques o anuarios,

algunas guías de opositores al magisterio y, por supuesto, los contenidos de los libros de texto; todos ellos sirven simultáneamente a modo de sucedáneos de lo que debe ser enseñado y de las orientaciones pedagógicas. Por lo demás, en las escuelas graduadas, que empezaron a aparecer desde 1898, era costumbre que el director hiciera por su cuenta el programa de todas las asignaturas, y no era infrecuente que, como decía un inspector de Segovia, «el maestro entregara al azar la organización de sus clases y al libro de texto el plan y el método de sus lecciones» (Viñao, 1990, 99-100).

Desde estos programas no oficiales podemos divisar un escenario de enseñanza de la Historia muy arcaico, con un poderoso sabor nacionalista y con una inamovible organización cronológica: batallas, personajes, «dominaciones» y dinastías configuran el eje de los primeros programas publicados por iniciativa particular, como los elaborados por Carlos Yebes (1872), ex-inspector de primera enseñanza y antiguo director de Escuela Normal, quien da a la luz sus Programas de primera enseñanza, en los que además de dividir la historia de España en 24 lecciones, propone un cierto método de enseñanza: «la recitación de trozos aprendidos de memoria» (Yebes, 1872, 6).

Los cuestionarios para las oposiciones de maestro y maestras permiten documentar y hacer visibles, por vía indirecta, los conocimientos susceptibles de ser aplicados en las educación primaria. Como ya comentamos, en los estudios de las Escuelas Normales estuvo siempre presente la enseñanza de la Historia asociada a la de la Geografía. Esa asociación no se romperá hasta el Plan de 1914. Así antes de que en 1901 se decretara la obligatoriedad de la Historia en todos los grados de la educación primaria, ya existía una formación histórica de los aspirantes a maestros, que debían, por añadidura, exhibir en las oposiciones un conocimiento que venía regulado en los epígrafes de un cuestionario (Programas, 1894).

El programa de Geografía e Historia de España para los opositores de las escuelas elementales consistía en una geografía astronómica y descriptiva, especialmente de España, y una historia de España desde los primeros pobladores hasta el reinado de Isabel II. Se trata de un programa típico y fácilmente comparable con los que ya se forjaron como una tradición estable, durante el reinado de Isabel II y la Restauración, tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria.

En consecuencia, se partía del concepto de Historia y se seguía un trayecto cronológico de invasiones, dominaciones y dinastías, con un predominio casi absoluto de los temas político-militares, con algunas excepciones, como el tema final, «Ojeada retrospectiva á la historia de España». En cuanto a los programas de las oposiciones para las escuelas de grado superior, se dividían en dos asignaturas: Elementos de Geografía é Historia para los maestro, y Nociones de Geografía e Historia de España, para las maestras. En ambos casos, la parte de Geografía, de fuerte sabor astronómico, físico y descriptivo, era común, mientras que la de Historia se bifurcaba en dos programas. El más extenso era para los maestros y en él se alternaban temas de universal y de España siguiendo las claves ya enunciadas en esta clase de programas: tema introductorio sobre la Historia y las divisiones cronológicas, Oriente, Grecia, Roma... Como de costumbre, con lo medieval se iniciaba una organización temática por países y dinastías. Los contenidos de historia de España crecían con el paso de las edades, sobre todo desde la edad moderna hasta la contemporánea.

Estos extensos cuestionarios de oposiciones, publicados por el Ministerio de Fomento entre octubre y noviembre de 1894, fueron rápidamente acompañados de manuales y guías del opositor como los publicados por el profesor José Galocha y Alonso, autor además de un manual sobre Historia Universal y otro sobre Historia de España. En su Historia de España, Galocha (1895) sigue al pie de la letra los susodichos programas, el elemental y el superior para escuelas de niñas, resumiendo en poco más de cien páginas las respuestas. Así aborda el último tema: «Ojeada retrospectiva»:

*La índole especial de nuestra gloriosa historia ofrece segura base para establecer una división racional de los hechos en ella contenidos. Desde la formación del pueblo celtibero en que ya encontramos los rasgos típico-esenciales de nuestro carácter, hasta el establecimiento de los visigodos,*

*vemos á los españoles en continua lucha por emanciparse de pueblos extraños, que pretenden imponerles su dominación. En este lapso de tiempo puede afirmarse que no existe nacionalidad, y que España refleja de un modo más ó menos exacto la civilización de los distintos pueblos que en ella se establecen, sin perjuicio de que en algunas regiones conserve la raza celtibera su peculiar primitiva rudeza.*

*Al terminar la dominación romana aparece el pueblo visigodo, que se hace dueño de la Península, expulsando ó sometiendo á los demás pueblos bárbaros y fundando una monarquía que dura tres siglos; la falta de cohesión y homogeneidad entre los elementos que la constituían y las enconadas luchas sostenidas entre la ambiciosa nobleza goda, alimentadas por la forma de sucesión á la corona, debilitan aquella monarquía, que sucumbe al primer encuentro con los musulmanes. Estos se hacen dueños de casi toda la Península en 714, y no la abandonan hasta ocho siglos después; mientras tanto, los cristianos, refugiados en el Norte, comienzan la heroica lucha de la Reconquista, y van formando Estados que, si en un principio fueron pequeños y modestos, después se extienden, se organizan y se unen, bien por enlaces matrimoniales, ya por la conquista, hasta llegar á constituir la monarquía española en el reinado de los Reyes Católicos.*

*Este glorioso reinado da comienzo á una nueva Edad, en la que se extienden considerablemente nuestros dominios con los descubrimientos geográficos y las conquistas exteriores, llegando España á su más alto grado de poderío.*

J. Galocha y Alonso (1895): Historia de España. Biblioteca para Escuelas Normales. Guía de Opositores y del Grado Superior, Imp. Sucesores de Rivadeneyra, Madrid, pp. 101 y 102.

La «ojeadá» retrospectiva, sin duda también, contenía una acentuada retroideología, pues Galocha sintetiza en este texto las marcas, ya conocidas, del nacionalismo españolista forjado en la tradición liberal decimonónica.

Esta especie de libros-programa que servían como solucionarios de exámenes y oposiciones tuvieron una amplia difusión en las Escuelas Normales y, más allá de diferencias ideológicas bien notorias compartían, en su intención, estructura y discurso subyacente, unas claves supraideológicas integrantes del código disciplinar.

Por otro lado, la expansión y diversificación de la enseñanza privada en el medio urbano y la lenta extensión de las escuelas graduadas son notas típicas del sistema escolar del primer tercio del siglo XX. En las instituciones privadas, en su mayoría de carácter confesional y habituales reductos del oscurantismo integrista, también se confeccionaron programas que pretendieron llenar el vacío de los oficiales. Veamos un ejemplo.

*La historia es la primera maestra de los niños, pues nada hay después de la Religión que mejor se preste a la formación de sus vírgenes inteligencias y tiernos corazones.*

*(...) En las escuelas de primera enseñanza ha de consistir en hacer conocer y amar a nuestra patria bendita; esta patria tan grande y respetada, madre de varones eximios en las armas y las letras; portadora de la civilización a naciones remotas y baluarte inexpugnable del mundo civilizado en antiguos tiempos.*

Normas Pedagógicas (1929). Escuela Salesiana. Barcelona, pp. 105 y 106.

La Historia, como hermana gemela de la educación religiosa, deviene aquí en maestra de la inocencia que reside en inteligencias vírgenes y en corazones tiernos. A los que se pretende, no obstante, insuflar dosis no pequeñas de patriotismo integrista. Pero el programa hospeda algo más que nacionalismo: contiene ya algunas notas pedagogistas. Ahora ya queda abocetada la idea del programa como saber dosificado que mira al niño-destinatario. Se propone un programa graduado

en cuatro clases, que, en un primer momento arranca de lo más próximo, prosigue con narraciones de epopeyas nacionales y en la tercera y cuarta, se vuelve otra vez sobre la historia de España. A partir de la cuarta clase el programa se hace más convencional y se puede parangonar, parcialmente, con otros de lustre más académico. De ahí que se propugne un modelo de programa cíclico cuyo eje es la historia de España que se despliega en una progresiva profundidad y en un creciente grado de precisión, y que se vale como útil fundamental de la «narración viviente del maestro: vox viva docet» (Normas, 1929, 109). En fin, un ejemplo muy expresivo de la «Historia con pedagogía» en versión salesiana.

En los sucedáneos de programas de las escuelas primarias, especialmente de las privadas confesionales, habitaba frecuentemente una versión escolar de lo que, para utilizar expresión de López-Cordón (1985), llamaríamos «mentalidad conservadora», formada por un conglomerado de familias ideológicas de rancia estirpe clerical. Esta tradición enlazó, sin demasiadas rupturas, con el nacional-catolicismo franquista.

Durante la contienda civil de 1936-39, se asiste a un intenso proceso de polarización ideológica que deja al descubierto, con suma radicalidad, algunas de las alternativas educativas que fueron construyéndose a lo largo del primer tercio de siglo. Los tiempos no estaban para que el libre mercado decidiera lo que había que estudiar y en los dos bandos se produce un afán de convertir a la escuela en difusora de los valores que representaban los sectores sociales enfrentados.

En el bando republicano, el ministro de Instrucción Pública Jesús Hernández firmó un nuevo plan de estudios de primaria, en el que se agrupan las materias en seis bloques integrándose la Historia en el de conocimiento de los valores humanos (véase Cuadro IV. 1), junto a los conocimientos económico-sociales y la Geografía humana. Al plan de estudios siguen unas interesantes Orientaciones Pedagógicas para su aplicación (Circular de 11 de noviembre de 1937. G.R. del 19), donde se condensa toda la tradición innovadora de la escuela nueva. En el ámbito de las asignaturas que formaban el bloque de valores humanos se destaca, con razón, la novedad de introducir el estudio de la vida económico-social, omisión que, a juicio del legislador, «mantenía a nuestra infancia apartada del conocimiento y de las grandes cuestiones que afectan a la organización del trabajo y de la producción» (Historia de la Educación, 1991, IV, 287). Y se añadía:

*No es preciso destacar la íntima relación que debe tener esta enseñanza [la de asuntos económico-sociales] con la de la Historia y la Geografía humana, ya que se trata, no sólo de conocer el régimen actual de las instituciones sociales, sino las causas que han intervenido en el proceso de su transformación, y aquellos grandes hechos que se refieren a la existencia del hombre como ser social y a la distribución y relaciones de los distintos grupos humanos sobre la tierra. Por ello, además de poner razones lógicas, se hace un solo grupo de estos conocimientos, bajo el epígrafe general de «valores humanos».*

*La enseñanza de la Historia debe someterse, desde luego, por los Inspectores y Maestros, sin esperar a las instrucciones que ha de dictar el Ministerio, a una cuidadosa revisión. Hay que destacar en primer plano de los hechos históricos la intervención del pueblo, por lo general desconocida u ocultada en los textos más usados, y su luchas por la liberación y el progreso de nuestro país frente a la opresión tradicional de las castas dominantes. Igualmente es preciso utilizar esta enseñanza para despertar en los niños, a la vez que un sano amor a España, un sentimiento internacionalista, de solidaridad entre los pueblos y de aversión a las guerras y a las fuerzas económicas y sociales que las producen.*

*Una forma de conocimiento histórico será el comentario de la actualidad, que dará motivo a multitud de lecciones imborrables para los niños y ejemplares para su formación.*

*La actualidad para la escuela española, en estos momentos dramáticos, la constituye la epopeya del pueblo español que lucha heroicamente por su libertad y su independencia...*

Plan de Estudios para la Escuela primaria de 1937, Decreto de 23 de octubre de 1937, (G.R. del 31), tomado de Historia de la educación en España..., (1991), IV, p. 287.

Sin duda este texto representa una cierta ruptura con la tradición, lo mismo que el contexto excepcional en el que se genera. Tales circunstancias obran de modo que se traslada y llega hasta el discurso administrativo el eco temático-ideológico republicano y socialista que había nutrido buena parte de la renovación pedagógica en el primer tercio del siglo XX. Se desplaza, conscientemente, el eje definitorio de la Historia escolar: de las grandes gestas heroicas al pueblo como sujeto colectivo víctima de la opresión de clase; de la visión arcaizante del pasado a la dimensión presentista del saber histórico, y, en fin, se percibe un cierto equilibrio entre nacionalismo e internacionalismo. La propia agrupación de la Historia y las ciencias sociales dentro del ámbito de los «valores humanos» significa un cambio notable que anuncia algunas transformaciones de futuro. Lo que hay de permanencia es la atribución a la Historia de una función moralizadora y cívica (aunque en claves ideológicas distintas a las tradicionales), y una consideración del saber histórico como de valor secundario o subordinado: con una carga horaria del 9,17% sobre el total del tiempo dedicado a todas las materias a lo largo de la escolaridad obligatoria (de seis hasta los 14 años), el grupo de «conocimientos humanos» que empezaba a impartirse con continuidad desde el grado medio a los 8 años, era el que menos lugar ocupaba.

En la España dominada por las tropas del general Franco, se creó una comisión para reformar los programas de las escuelas en 1938 y sus conclusiones se publicaron en el BOE del 19 de diciembre (Molero, 1991, 121), aunque los programas parece que, en realidad, nunca llegaron a ver la luz (López del Castillo, 1982, 180).

La reforma completa de la educación básica no se afrontó hasta la Ley de Educación Primaria de 17 de Julio de 1945. En ella se alegaba como principio inspirador el dogma católico y la «alegría y el orgullo de la Patria» (art. 5), éstas y otras dimensiones del nacionalcatolicismo ornaban un discurso ideologizado que a duras penas podía ocultarse bajo los ropajes pseudotécnicos que hablaban de «plan cíclico» y «grupos de conocimientos». Por lo que hace a la Historia quedaba integrada dentro del grupo de «conocimientos formativos»:

*Entendiéndose por éstos los que constituyen la base de la educación moral e intelectual. Cuatro órdenes de conocimientos abarca este punto: primero, el de la formación religiosa; segundo, el de la formación del espíritu nacional, en el que se incluye también la Historia y la Geografía, particularmente de España; tercero, el de la formación intelectual, que comprende la Lengua Nacional y las Matemáticas, y cuarto la educación física, que contiene la Gimnasia, los Deportes y los Juegos dirigidos.*

Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945, en Historia de la Educación en España (1990), V (II), p. 692.

Esta aberrante organización y clasificación de conocimientos, a los que se añadían los «instrumentales» y los «complementarios», a buen seguro, no se alimentaba de lecturas bien fundadas de su autor y sospechamos que ni siquiera podemos encontrar su génesis en la principal fuente inspiradora del legislador, que según sus propias palabras era la «inmortal encíclica Divinus illius Magistri» (Historia de la Educación, 1990, 671) del no menos inmortal Pío XI. Sea como fuere, ¡pobre destino el de la Historia! Su papel subsidiario en la educación primaria se explayaba una vez más pero ahora lejos de ser ancilla de la Retórica, como en los tiempos clásicos, pasaba a sufrir la esclavitud más ig-

nominiosa de la formación del espíritu nacional. Obsérvese que esta renacionalización de la materia es plenamente coherente con la fascistización del currículo y de la vida cultural del momento. Así se despojaba a la Historia de su valor intelectual, ya que en la taxonomía de los saberes se expone transparentemente cuáles eran las asignaturas que sí poseían capacidad para el desarrollo intelectual y cuáles no. De esta manera, la versión fascista-católica exagera, pero no cambia, las dimensiones tradicionales que se habían alojado en el código disciplinar en su época fundacional: la historia como enseñanza moral especialmente dirigida al adoctrinamiento nacional, lo que viene a poner de relieve no sólo una continuidad evidente, sino un reforzamiento arcaizante de la tradición, propio de las ideologías reaccionarias.

La Ley de 1945, reformada en 1965, es el sustrato de la Educación primaria hasta la Ley General de Educación de 1970. No obstante, entre los años cincuenta y sesenta se van introduciendo algunos cambios significativos a través de los cuestionarios de 1953 y sobre todo de los de 1965. Los de 1953 desarrollaban las indicaciones de 1945, aunque en un tono cada vez más «tecnológico» y fueron confeccionados separadamente de los de Formación Política, que recayeron en las manos del Frente de Juventudes.

En los Cuestionarios de 1953 (Cuestionarios, 1953) el estudio de la Historia se hacía en toda la escolaridad obligatoria de 6 a 12 años (véase Cuadro IV. 1), aunque en los dos primeros, de 6 a 8, se agrupaba con la Geografía dentro de la rúbrica «conocimientos sociales» (ésta era sin duda la principal novedad); a partir de esa edad se practicaba una Historia de España muy convencional. El cuestionario establecía que cada dos cursos, es decir, cada ciclo, (8-10 y 10-12 años), se estudiaba la totalidad de la historia de España, en el primer curso desde la Prehistoria hasta la Edad Moderna y en el segundo desde ésta hasta «Franco y su obra de reconstrucción nacional». Esta disposición cíclica y esta secuencia cronológica se acompañaba de una fragmentación del temario por cada uno de los trimestres y de la sugerencia de biografías y visitas. En las biografías recomendadas, se hacía una especial mención a las más convenientes para las niñas, por ejemplo, en el segundo trimestre del primer curso elemental, se aconsejaba a Santa Casilda y a las Vírgenes Flora y María frente a las «biografías de grandes hombres» como San Hermenegildo, el Cid o San Fernando. Todavía hoy está por saber cuáles de ellas resultarían más instructivas.

Esta historia nacionalista e integrista se ofrecía como un repertorio de temas ordenados cronológicamente de los que destacaban los contenidos medievales y modernos de acuerdo con una agrupación típica y tópica que ya antes de su publicación estaban presentes en las enciclopedias escolares (Clemente, 1980, 119) y que se prolongará hasta muy avanzados los años sesenta.

En los cuestionarios se formula, en consonancia con los tiempos, la misión educadora de la Historia.

*La historia patria no es una serie muerta de nociones, sino, contrariamente, la transmisión contagiosa de un conjunto de valores, en cuyo despliegue consiste la justificación histórica de nuestro pueblo. Otros países podrán mostrar, acaso, superiores ejecutorias en orden al progreso material, ya se trate de la constitución de emporios de Ciencia y Técnica, ya del poderío de la Economía y el Comercio. España, en cambio, puede ser maestra del mundo en orden a ese vivir desviviéndose que la hizo descubridora y misionera, «martillo de herejes, luz de Trento y espada de Roma». Y es aquí, en este carácter genuino donde la enseñanza de la historia de España encontrará su profunda razón de ser.*

Cuestionarios (1953) nacionales para la Enseñanza Primaria. Servicio de Publicaciones de Ministerio de Educación Nacional, Madrid, p. 118.

Como puede verse, el autor de los cuestionarios de Historia, Adolfo Maíllo, de cuya pluma también salieron los de Lengua (Beltrán, 1991, 96), no añade nada a la finalidad ya acuñada de los

estudios de Historia en el código disciplinar, excepto el radicalismo y dogmatismo nacionalcatólico de la época. No obstante, ya en los cuestionarios de 1953 asoman, aunque no demasiado en el caso de la Historia, algunos ropajes pedagógicos de nuevo estilo que quedarán formulados ya claramente en los de 1965.

Por ejemplo, su autor, después de pasar de puntillas y dejar apuntada la duda sobre la posibilidad de comprensión de la Historia por parte de los niños, señala que «lo importante no es memorizar, sino penetrar en el sentido de las ideas pretéritas», aconsejando a tal fin actividades didácticas como visitas, lecturas de biografías, etc. Lo cierto es que este ánimo innovador, que tanto contrasta con las enciclopedias escolares que reflejan estos programas, como luego trataremos, se vienen abajo en el párrafo con el que se despide la presentación de los cuestionarios.

*Esencia de la Historia es la narración. Historia es contar. El maestro y la maestra han de saber contar con gracia, reviviendo gestas y ambientes al conjuro de su emoción y de su amor a lo que fué, que deseamos que siga siendo, en cuanto alto módulo de nuestras vidas. Es aquí, en esta lección del mejor patriotismo, donde la historia se convierte en lo que siempre es, cuando sabe hacerse: «maestra de la vida». Así la historia narrativa, se convierte en historia pragmática, es decir, en historia educativa.*

Cuestionarios (1953), p. 119.

¡Quién iba adivinar en Maíllo un adelantado del narrativismo historiográfico que hoy nos conquista! ¡Un Ricoeur avant la lettre!

En nuestra opinión, los Cuestionarios de 1953 son los primeros oficiales pero también los últimos de la enseñanza primaria del modo de educación tradicional elitista. En ellos se reproduce fielmente el arquetipo fundacional del código disciplinar de la «Historia con pedagogía»: nacionalismo extremado, casi exclusividad de la Historia de España, fuerte contenido religioso y algún recurso a artilugios pedagógicos. En fin, la Historia como *magistra vitae* y *foveo timorem Dei*.

Y decimos que son los últimos del modo de educación tradicional-elitista porque desde 1958, con la creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria (CEDODEP), se inicia una transición hacia una nueva lógica curricular (Beltrán, 1991, 105), que desembocará en la Ley General de Educación de 1970.

En los años sesenta, en plena vigencia de los cuestionario del 53 se dan los primeros pasos hacia un nuevo programa oficial de las asignaturas, que finalmente verá la luz en 1965 (Cuestionarios, 1965). En él los imperativos tecnocráticos están ya claros, pues las fuentes en las que se basa la nueva racionalidad son de acendrado signo tecnocrático: la psicopedagogía, la educación comparada, la sociología, la obra de especialistas y hasta los planes de desarrollo se esgrimen como principales fuentes de inspiración. A lo que parece, Pío XI y su encíclica empezaban a ser desplazados por el irresistible empuje de la tecnocracia.

En los Cuestionarios de 1965 (véase Cuadro IV. 1) se plasma ya una más nítida y distinta voluntad de control del currículo mediante una detallada prescripción de los contenidos y los objetivos. Ahora no se trata tanto de un control explícito y «duro», es decir frontalmente ideológico, como de otro más sutil, velado y eficaz asentado en argumentos psicodidácticos y otras técnicas modernas de sometimiento y uniformización de la enseñanza.

El compendio de saberes reunidos ofrece un revoltijo sumamente detallado, lleno de giros lingüísticos de carácter técnico-pedagógico. La trama general que une las distintas materias se sustenta en una organización del conocimiento que parte de la suposición acerca de cómo el niño-sujeto percibe la realidad. De este modo, se aboga por un iter de conocimientos que parte de la enseñanza globalizada, en los primeros cursos, hasta llegar a la disciplinar, en los últimos. Dentro de esta

concepción, la Historia, con la Geografía y las Ciencias Naturales forman parte de las «unidades globalizadas»; posteriormente, en un progresivo proceso de diferenciación, la Historia se une a la Geografía, y, finalmente, en los dos últimos cursos, se hace materia independiente. Es, en fin, el triunfo de la pedagogización de la Historia, pero ahora en clave tecnicista.

Desde los Cuestionarios de 1965 sientan sus reales los nuevos convencionalismos modernizantes, que, cada vez más, conquistan espacios de poder y concitan un cierto consenso con las voces extraoficiales que plantean revisar la larga tradición del código disciplinar. No obstante, existe una diferencia y hasta una flagrante contradicción entre lo que se propone como fines y los contenidos que se postulan.

En suma, los planes de estudio y programas primarios durante todo el periodo del modo de educación tradicional-elitista asentaron progresivamente la Historia en la enseñanza primaria en todos los niveles educativos, especialmente a partir de 1901. Sin embargo, con el tiempo, se esboza una tendencia a la agrupación de la Historia dentro de otros conocimientos (hata 1901 se había competido por conseguir un lugar independiente y autónomo), pero en general la finalidad y fundamentos de la Historia escolar (si excluimos parcialmente la reforma de 1937) permanecen intactos al menos hasta 1965. Se aprecia una progresiva carga pedagógica, pero las continuidades se expresan (salvo excepciones) en el esquema organizativo de los contenidos, en su naturaleza, en la función moralizante (política y religiosa) atribuida al conocimiento histórico y en la importancia que, implícita o explícitamente, se concede a la memoria. Algo semejante ocurre en los libros de textos que desarrollan, traducen y materializan las ideas de estos programas.

#### *IV. 2. 2 La continuidad de los libros de texto de la «Historia con pedagogía» desde la Restauración hasta la Guerra Civil*

A falta de cuestionarios oficiales, los libros de texto fueron durante mucho tiempo el principal apoyo de los maestros y maestras, sirvieron de auténticos programas-guía; a través de ellos se trasluce la larga tradición social adquirida en la época fundacional del código disciplinar.

El libro de texto como instrumento pedagógico tiene una larga vida y una creciente presencia en las aulas de la escuela. Durante el modo de educación tradicional-elitista el texto escolar se fue abriendo paso poco a poco, coincidiendo su eclosión con una de las época más florecientes, 1875-1936, de la pedagogía española (Escolano, 1993 b, 29) y prosiguiendo en un esplendor indeclinable durante toda la época del modo de educación tecnocrático de masas.

Como ya apuntamos en el capítulo anterior, en los momentos de fijación del código disciplinar acaba fraguando una política sobre el libro de texto, llamada a tener una larga vigencia. En efecto, después de unos primeros balbuceos, se establece la elección restringida de libros de textos dentro de las listas aprobadas por la autoridad educativa, habitualmente a través del Consejo de Instrucción Pública. Listas que, en la enseñanza primaria, reaparecen, después de la plena libertad de textos del sexenio, a partir de 1879, pero que son muy irregulares y esporádicas.

Siguiendo el esquema básico de la autorización administrativa, las dictaduras de Primo de Rivera y de Franco, sobre todo ésta última, introducen un sistema más parecido a la censura previa. En tiempos primorriveristas se llegaron a extremar los controles ideológicos de los libros de primaria y se impuso el establecimiento del texto único en secundaria. En el franquismo la tentación de señalar un libro único estuvo presente al crearse en 1938 (Orden de 8 de Mayo) las Comisiones Dictaminadoras, pero finalmente triunfó una posición más continuista: el Consejo Nacional de Educación asumió las competencias de control de libros de texto desde 1941. Así pues, las listas de textos pasados por el filtro depurador de este organismo eran los únicos autorizados; como veremos más adelante, durante una buena parte del franquismo, el libro fundamental de la escuela primaria fueron las enciclopedias y los libros de lectura; habrá que esperar a finales de los sesenta y los seten-

ta para que este instrumento se vea superado por los libros por materias. Otro rasgo característico de la política franquista fue el alto grado de libertad de textos concedida a la Iglesia y los colegios bajo su férula. La Iglesia tuvo un total control sobre los textos de Religión y la Falange sobre los de Formación del Espíritu Nacional, no en vano fueron ambos pilares, el de la violencia espiritual y el de la violencia física, la base de sustentación del régimen.

Con el tiempo, además, al menos desde el Ministerio de Ruiz Giménez, se empieza a observar una mayor preocupación por el control de los aspectos técnicos. Desde el año 1958 interviene el dictamen del Centro de Orientación Didáctica y desde entonces menudean las recomendaciones sobre la adecuación técnica de los libros y la necesaria adaptación a los cuestionarios en vigor (O.M. de 28 de octubre de 1965). En esa misma línea tecnocratizante, la Ley General de Educación introdujo (O.M. de 27 de febrero de 1971) el dictamen de los Institutos de Ciencias de la Educación.

Como ya hemos dejado dicho en el capítulo anterior, la expansión del libro de texto va unida al tipo de enseñanza que se realiza en una determinada clase de escuela. Así mientras en la escuela decimonónica el libro de texto personal no encaja en los usos pedagógicos de una escuela-aula ni se adapta a la ínfima capacidad de consumo de sus clientes, con el desarrollo de la enseñanza simultánea y con la progresiva, aunque lenta, introducción desde finales del XIX de la escuela graduada el libro de texto empieza a ser incorporado a la escuela. Si a ello añadimos las innovaciones tecnológicas (rotativas, fotograbados, litografía, estereotipia), que aumentan la calidad, extienden las tiradas y reducen los precios, y la nada despreciable influencia que tuvo el auge del problema educativo en el primer tercio del siglo XX, nos haremos cuenta de por qué se asiste entonces a una fase de expansión en manos de nuevas y pujantes editoriales escolares (Calleja, Dalmau Carles, etc.) que compiten con la ya acreditadas (Hernando o Santiago Rodríguez). Después, de la pobre literatura escolar del franquismo, habrá que esperar a los años en torno a la Ley General de Educación para encontrar un nuevo y semejante periodo de expansión sectorial, técnico-económico y pedagógico.

En este marco se inscribe la evolución del libro de Historia en la escuela. La prospección de este género de literatura nos lleva a establecer cuatro «generaciones» de libros de texto de Historia.

En primer lugar, los arquetipos la época fundacional, que, según veíamos en el capítulo anterior, heredan dispositivos pedagógicos muy antiguos y reelaboran una tradición del libro escolar que llega, a veces, como en el caso de Terradillos (1911) hasta bien entrado el siglo XX.

Una segunda generación aparece constituida por los libros de finales del XIX y primer tercio del XX, entonces los textos de historia conocen una importante expansión, especialmente desde 1901, al calor de la generalización de la Historia en todos los grados de la enseñanza primaria y como consecuencia del contexto económico y cultural de la época. Son una muy variada gama de libros escolares que atienden, cada vez más y sobre todo, las necesidades educativas de la nueva escuela estatal graduada y de las escuelas privadas que por entonces proliferan.

La tercera generación son los textos de historia de la época franquista, comprendidos entre 1939 y 1965. Aquí es el reinado de las enciclopedias y de los libros de lectura. Casi desaparece el generoso abanico de textos anteriores y se observa una decreciente calidad del contenido, aunque se generaliza ya el uso personal del texto en forma de enciclopedia.

La última generación es la que se abre con el fin del modo de educación tradicional-elitista desde mediados de los sesenta hasta la actualidad. Los cambios económicos, sociales, culturales y políticos (éstos últimos más tardíos) abren un nuevo resurgimiento del libro de texto que cambia en sus contenidos y formato, aunque no en su función.

Nos corresponde ahora abordar los textos de la «segunda generación», que llega hasta la Guerra Civil. El examen de los libros con los que se enseñaba Historia en las escuelas en este periodo del modo de educación tradicional-elitista sufre la dificultad de saber con exactitud qué libros en efecto

fueron los más utilizados<sup>6</sup>, lo que no es impedimento para llegar a ofrecer una panorámica suficientemente expresiva.

En primer lugar, se encuentran un tipo de libro que no es específicamente de Historia pero que tuvo mucha fortuna antes de que se impusiera el modelo de un libro de texto por asignatura. Nos referimos a los libros de lecturas tipo Juanito, o como *Le tour de la France...* del francés Bruno (1907) u otros de similares usos educativos<sup>7</sup>.

El libro de Juanito posibilitaba múltiples variaciones y todo género de interpolaciones sobre un mismo tema. Así, bajo el título de *el Tesoro de las Escuelas*, obra que contiene una esmerada selección de la italiana Juanito por Parravicini se introducía la historia de España y un escrito original español acerca de *Historia Sagrada, Historia de España, conocimientos útiles é inventos modernos*. Este texto, editado sin fecha por la famosísima casa editorial de Calleja, había sido aprobado por la autoridad eclesiástica en 1893.

El *Tesoro de las Escuelas*, la versión del Juanito hecha por Calleja, coincidía en dar una visión panorámica y enciclopédica de los conocimientos básicos, que eran divididos en tres grandes partes: 1ª Facultades, necesidades y deberes del hombre; 2ª Artes y Ciencias y 3ª Nociones de Geografía, Física e historia Natural. En cada parte, se simultanea el discurso narrativo propio de cada ciencia con historias aleccionadoras de lo que le sucede a Juanito en muy diversas circunstancias: desde su infancia, en la que comete no pocos errores, hasta su éxito social al casarse con una «mujer virtuosa y rica». Dentro de esta no siempre afortunada mezcla de ciencia y lecciones de virtud, dominada por el imperativo moral católico-burgués, la Historia aparece en el apartado de «deberes para con la Patria», que sirve para que el maestro lance, en breves páginas, una perorata sobre la Historia de España de este tenor:

*El pueblo en que has nacido, hijo mío, pertenece á la España. Aquél es tu pueblo natal; ésta es tu patria. Tu debes gloriarte de ser español, porque éste es un país de los más amenos y ricos del mundo. Nada falta á la España para ser fuerte, respetable y feliz...*

*(...) La historia de España, hijo mío, constituye uno de los más útiles estudios á que puedes consagrar tu inteligencia. Muchos y muy distintos pueblos han ocupado en diversas edades el suelo de tu hermosa patria y de todos llevamos nosotros, sus sucesores, sangre en nuestras venas.*

*Tesoro de las Escuelas* (s. f.). Saturnino Calleja, Madrid, pp. 101 y 102.

Naturalmente, esta narración histórica no estaba incluida en la edición original de Parravicini, y seguramente estuvo a cargo del propio Saturnino Calleja, quien, como veremos no tardando mucho, fue componedor de otros libros escolares dedicados a la historia de España. En la breve relación de acontecimiento que apenas ocupa 17 páginas, se mezclan imágenes y texto para transmitir una versión estereotipada de tipo nacionalista del pasado español. Del soldado celtíbero al retrato de la Regente María Cristina, pasando por las efigies de Ataulfo, Isabel la Católica, Colón, Felipe II, Carlos III, Isabel II, Alfonso XII; desde la batalla de Guadalete al alzamiento contra los franceses o el convenio de Vergara; la conquista de Perú, y los palacios del Escorial y Real de Madrid. La combinación del texto con la imagen sugiere una historia del poder y de sus encarnaciones mortales y materiales dentro del ya clásico discurso teleológico nacionalista. En cuanto a los aspectos formales el *Tesoro de las Escuelas* es un formato en octavo menor con portada en cartón y a varias tintas y con dibujos grabados en el interior en blanco y negro. Esta generosa incorporación de la ilustración gráfica es una novedad con respecto a los libros escolares anteriores a la Restauración.

Pero el *Tesoro de las Escuelas* contiene un esquema de ordenación del saber y de su utilización escolar que tiene su parentesco, según dijimos en el capítulo anterior, con los modelos de enseñanza enciclopédica que ya aparecen en el siglo XVIII y que luego se extienden en forma de compendios

escolares a lo largo del siglo XIX. En ellos la Historia ocupa un pequeño lugar junto a la suma de todos los conocimientos. El Tesoro de las Escuelas no se desvía en lo esencial, en cuanto a los contenidos, del modelo, ya comentado en el capítulo III, de Alemany (1862), o de Díaz de Rueda (1875), aunque en aquél la narración de una historia personal, la de Juanito, aparece como el artilugio pedagógico que no estaba habitualmente presente en los mencionados arquetipos del siglo XIX. Por lo común, eran el verso y el diálogo la estrategia pedagógica preferida por los autores; por el diálogo apuesta claramente Carlos Yebes en su *Mentor de los Niños*. Colección de tratados para la primera enseñanza (1901), quien explica en la advertencia preliminar las razones pragmáticas a las que obedece su obra: «mi deseo de proporcionar á las escuelas y á las familias de pocos recursos un libro que, en reducido volumen y por muy poco precio, contuviera los conocimientos más indispensables de la Primera enseñanza» (Yebes, 1901, IV).

Junto a estos «epítomes», «colecciones», «tesoros», «escuelas» «enciclopedias» y otros, proliferaron también los libros de contenido histórico más o menos explícitos. Es bien sabido que los catecismos y la historias sagradas contenían una cierta imagen histórica y moral del devenir humano. Todavía avanzado el siglo XX seguía utilizándose en las escuelas el Catecismo Histórico de Fleury, o el As-tete.

Después de la reforma del plan de estudios de las escuelas de 1901 cobró una cierta mayor importancia la edición de manuales de Historia escolar, textos separados por cada una de las asignaturas, al estilo del ya aludido *Prontuario de Historia de España* de Terradillos, aunque la rudimentaria estructura escolar y la pobre dotación económica de los consumidores hicieron que tal usanza no llegara a ser general. El libro de Historia «exento» no era ni mucho menos una completa innovación, pues ya hemos visto en el capítulo anterior cómo desde muy pronto se editaron manuales de Historia para la escuela; ahora hemos de pensar que acontece una cierta pero limitada expansión.

Uno de los autores más afamados y de más amplia difusión fue el editor Saturnino Calleja, propietario de una de las grandes empresas de publicaciones escolares de la Restauración, y autor, asimismo, de obras de texto sobre historia de España. Su *Hagamos Patria*. Nociones de Historia de España, escrita para los niños, fue declarada de utilidad para la enseñanza en 1886. Entonces debió ser un texto mucho más breve, menos ilustrado gráficamente y confeccionado con «preguntas y respuestas». La edición que nosotros comentamos con más detalle (Calleja, 1914 a), 28 años después, es una obra muy corregida, alcanza ya 66 ediciones, y las ampliaciones han sido de tal naturaleza que el propio autor recomienda la versión primitiva para el primer grado y la nueva para el segundo. No obstante, el propio Calleja (1914 b) figura como autor y reiterado editor (65 ediciones en ese año) de la modalidad más elemental del manual. Ambas versiones contienen todo un programa simbólico e iconográfico del nacionalismo español de signo conservador y constituyen verdaderos arquetipos de la «Historia con pedagogía»<sup>8</sup>.

En esta obra se observan algunos cambios formales. El tamaño, en cuarto menor, rompe el pequeño formato en octavo menor (que se mantiene en el manual del primer grado), tan habitual en libros de texto, pero la innovación mayor, sin duda, es el importante papel desempeñado por la ilustración gráfica: grabados de personajes y escenas históricas acompañando al texto; varios apéndices con mapas de España y de sus regiones y láminas con representación de monumentos del patrimonio artístico de las principales ciudades españolas y sus escudos llenan las 413 páginas del texto, en un alarde poco frecuente en los manuales escolares de esta época.

El texto, dirigido a niños de 9 ó 10 años sigue el esquema cronológico muy tradicional; el conjunto textual aparece fragmentado en lecciones que abordan un tema o parte del mismo; además de la división en siglos se utiliza la división en Antigua, Medieval y Moderna. Cada lección contiene un conjunto de párrafos, normalmente breves, numerados, de cuya lectura consecutiva se desprende el hilo de la narración; junto a ellos hay un montaje de imágenes que habitualmente son drama-

tizaciones visuales y retratos sacados del arsenal iconográfico de la pintura de tema histórico del XIX, a los que se añaden algunos elementos distintos como monedas u objetos artísticos. Además el texto de cada lección aparece con notas a modo de entradas del autor en la narración para dar las pertinentes lecciones morales y moralejas, que a veces vienen completadas con pensamientos, es decir, citas, para reforzar el contenido moralizante e ideológico. Finalmente, en cada una de ellas, figuran preguntas de confirmación del texto, por ejemplo, «¿cuál era la máxima favorita de Fernando VI?» (Calleja, 1914 a, 293). En cuanto al contenido, el texto es descaradamente reaccionario; sus componentes ideológicos, ya sugeridos en el mismo título, son el nacionalismo, el catolicismo y la defensa de la monarquía. Su contenido carece de toda pretensión de rigor científico, por lo que no se priva de seguir hablando de la fábula de los primeros pobladores de España, los descendientes de Túbal, hijo de Jafet y nieto de Noé, fundador de la raza hispana, aunque, matiza el autor, «se ignora en qué punto fijaron su residencia» (Calleja, 1914 a, 23). La historia como lección moral se expresa hasta el máximo en notas y pensamientos del siguiente estilo: «la historia del humilde Viriato nos enseña que la palabra imposible no existe para los hombre decididos; que es verdadero el refrán que dice «querer es poder», y que los niños que estudian y trabajan con entusiasmo, llegarán donde no puedan llegar los perezosos» (Calleja, 1914 a, 54). El libro concluye con una máxima espectacular, que compendia el significado de todo el género manualístico de la educación primaria: «mucho más seguro es obedecer que mandar» (Calleja, 1914 a, 54).

Bajo este manto de reaccionarismo filisteo, el texto de Calleja, evoca la «Historia con pedagogía» al viejo estilo pero con algunos elementos renovadores en lo formal. Sus artilugios pedagógicos pasarán a la tradición posterior: el tipo de preguntas, el afán por la ilustración dramática de la narración y la interpolación de «pensamientos» y máximas morales. En el fondo, las notas pedagógicas se ponen al servicio de la dimensión moral y ejemplarizante de la enseñanza de la Historia en la educación primaria, que permanece ajena a una estricta preocupación científica o académica: una Historia para aleccionar y no para formar el pensamiento.

En todos estos textos de primaria cobra continuidad el discurso nacionalista. Este componente se ve favorecido por un clima social e intelectual defensivo ante el desastre del 98 y la emergencia de los nacionalismos periféricos. Además, durante la Restauración se afianza un circuito editorial dirigido a las escuelas confesionales y controlado por las propias órdenes religiosas. En los libros que circulan por los centros privados los estereotipos nacional-integristas se agudizan. Veamos algunos ejemplos.

Una colección que tuvo una notable influencia, a la vista del volumen y número de sus ediciones, fue la F.T.D., siglas que, al parecer, responden a *Foveo Timorem Domini*, detrás de las cuales se ocultaba un autor (o autores) que escribió sendas historias de España para primer y segundo grado. En una de las ediciones (FTD, 1919), de la Historia de España se indica que fueron editados 35.000 ejemplares, cifra nada despreciable para la época, más si tenemos en cuenta que esta colección estaba patrocinada y dirigida por los hermanos Maristas y era el libro de texto en sus establecimientos educativos. El formato del libro va evolucionando desde octavo menor, en la edición de 1919, a octavo mayor en la de 1926 (FTD, 1926). Pastas de cartón, ilustraciones abundantes en blanco y negro. El contenido no ofrece grandes novedades: un nacionalismo exacerbado dentro del que se enfatizan, como ocurre en las obras más fideístas, aspectos de la historia de la Iglesia en tono apologético e integrista muy vinculado al pensamiento de algunas glorias del ultracatolicismo hispano: Donoso Cortés, Gebhardt, Menéndez Pelayo, etc. En cuanto a su estructura pedagógica interna el esquema tanto en la edición de 1919 como en la de 1926 ya aparece asentado: el curso cronológico de la historia aparece dividido en lecciones, cada una de las cuales contiene una breve narración fragmentada y numerada en varios epígrafes, a continuación, una o dos lecturas y, finalmente, unos «ejercicios» consistentes en preguntas de «recuerdo» sobre el texto y las lecturas. Cada lección contiene también

un registro iconográfico en blanco y negro: escenas y personajes de la Historia. Los apéndices finales se dedican a una tabla cronológica, la genealogía de los Austrias y Borbones y un vocabulario.

Casi el mismo esquema pedagógico, ideológico e iconográfico presenta la obra de G. M. Bruño (1925), *Compendio de Historia de España*, publicado por la Editorial de las Escuelas Cristianas. La historia de Bruño, autor de textos de todas las asignaturas de primaria, resume a la perfección la variante nacional-integrista, que preferentemente circuló en los centros privados de las ciudades. El clásico pequeño formato, en octavo menor, viene ornado por una portada en color sepia, con una imagen del Apóstol Santiago, con báculo rematado en cruz en mano izquierda y con la derecha bendiciendo a una mujer postrada a sus pies, coronada y como rindiendo una espada en su mano derecha, a sus pies yace un león, y al fondo se dibuja el perfil de unas murallas... Ni que decir tiene que Santiago el Mayor aparecerá en más de una ocasión, y que la espada y la cruz son grandes protagonistas de esta metáfora sobre la secular protección ejercida por el apóstol sobre la valerosa patria española.

No podemos evaluar con certeza el influjo de este tipo de literatura sobre las mentalidades colectivas y sobre determinadas instituciones, pero sí se puede afirmar que el contenido predominante en los textos escolares, especialmente en la enseñanza privada, adquirió un tono nacional-integrista que revisa la tradición nacionalista liberal decimonónica y que prepara el oficializado nacionalismo integrista del franquismo.

No obstante, no todos los textos bebían en la fuente integrista. Podemos encontrar manuales mucho más equilibrados como la *Historia de España* elaborada por la Real Academia de la Historia (1930), que exhibe un mayor rigor en los contenidos (no exento de los matices nacionalistas propios de la época) y que contiene una ilustración austera pero exigente en el rigor y una prosa eficaz. Fuera de la ilustración y el propio estilo narrativo no hay recurso pedagógico alguno. Este manual es un intento (baldío) de profesionalizar la «Historia con pedagogía», propósito en el que, al parecer, tuvo una destacada participación R. Altamira como presidente de la comisión académica encargada de llevar a buen puerto la confección de manuales escolares (Vaquero Iglesias, 1995).

En fin, dentro de un panorama mayoritariamente conservador, tanto en las escuelas públicas como en las privadas, también circularon otros textos que se separaron de la línea tradicional. Uno de los ejemplos más importantes, sin duda, es el de Daniel G. Linacero (1933 y 1934), profesor de la Normal de Palencia y muerto en agosto «a consecuencia del Movimiento Nacional existente» (García Colmenares, 1986, 24), cuyas obras le sitúan en lugar adelantado entre los pioneros en la reformulación del código disciplinar de la Historia<sup>9</sup>.

La coyuntura de guerra civil y de confrontación social dio, como vimos en el plan de 1937, una dimensión todavía más ideológica a la enseñanza Historia y en medio de la contienda proliferó una literatura muy combativa en forma de «cartillas» militantes en donde se educaba en los valores de los bandos enfrentados.

#### *IV. 2. 3 Los libros de texto de la época franquista: de las enciclopedias a los manuales*

La larga tradición del código disciplinar prosiguió durante el periodo de la Dictadura franquista con las consiguientes adaptaciones político-ideológicas. Como no podía ser menos, los libros de texto transparentan la ideología de cada momento. Y esta afirmación es aun más cierta en tiempos del franquismo donde la relativa autonomía del aparato de reproducción cultural, propia del capitalismo en tiempos del Estado liberal, se rompe en beneficio de una intervención administrativa directa. Los libros de texto de la escuela en el franquismo siguen una evolución, que afortunadamente ha sido estudiada con cierta profundidad por Clemente (1980)<sup>10</sup>.

Durante la autarquía, la última etapa del capitalismo nacionalista de crecimiento vertido hacia el interior, y postrera manifestación del modo de educación tradicional-elitista, se produce una

regresión en la producción de libros de textos. Por lo menos hasta la reforma de los Cuestionarios de 1965, en la enseñanza primaria se experimenta un auténtico empobrecimiento de la producción editorial de libros escolares si se compara con el primer tercio del siglo XX. El nuevo Estado, preocupado por controlar la enseñanza estatal y de promocionar la privada, establece un aparato de control ideológico con vistas a extirpar toda divergencia con respecto al poder establecido. De ahí que los libros no sólo expresen repetidos motivos ideológicos, sino que, en lo que se refiere a la Historia, los textos de primaria sean manifestación de propaganda totalitaria.

Los libros escolares de primaria hasta 1965 están claramente dominados por las enciclopedias, tipo de manual escolar que, como ya hemos visto, no es precisamente nuevo, y por las múltiples reediciones de los manuales integristas católicos del primer tercio del siglo XX, que vimos en el apartado anterior. Ello no quiere decir que no aparecieran obras de nuevo cuño, algunas de ellas de plumas tan brillantes como las de E. Giménez Caballero (1943) o José María Pemán (1939). Incluso se pretendió, finalmente sin éxito, que el Manual de Historia de España del Instituto de España (1939) llegara a tener carácter obligatorio.

En cualquier caso, el dominio de las enciclopedias fue evidente; después de aprobarse la ley de enseñanza primaria de 1945 y hasta su reforma en 1965 se editaron 66 de grado elemental, 41 de grado medio y 23 de grado superior (Clemente, 1980). El análisis de las mismas ofrece un panorama monolítico: predominio de una historia basada en la narración de grandes gestas política, donde los aspectos económicos y sociales están prácticamente ausentes.

*Los contenidos son totalmente idénticos en las enciclopedias. La impronta de un autor, su interpretación, «coincide» estrictamente con los demás. Ello no debe extrañarnos dadas las normas a que nos referimos en relación de los libros de texto. La homogeneización viene marcada por la necesidad de seguir unos cuestionarios oficiales, que imponen un primer nivel de selección de los mismos. Por otra parte, la obligatoriedad de que sean aprobadas por el Ministerio para su uso, termina de obviar cualquier posible discrepancia que no contemple las directrices generales. Salvedad importante cabe resaltar en relación a los libros utilizados en los colegios de la Iglesia, cuya aprobación depende de la autoridad eclesiástica, según Concordato con la Santa Sede.*

*(...) En el periodo 1945-65, observamos unos cuestionarios totalmente sesgados, con ausencias y presencias de temas en relación a la misión apologética confiada a la historia: Cristianización, Romanización, Reconquista, Reyes Católicos, Imperio, Guerra de la Independencia y Alzamiento Nacional. La práctica supresión del siglo XIX (...). Y por otro lado, la arbitraria selección de temas en torno al siglo XX: de cinco lecciones que vienen apareciendo en las enciclopedias, tres tienen relación con el Alzamiento Nacional.*

M. Clemente Linuesa (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, pp. 416, 417 y 418.

En este marco de fascistización de la cultura y de la escuela, la Historia que habita en las poco lustrosas páginas de las enciclopedias es una narrativa de contenido preferentemente político, de un agrio sabor belicista e individualista y con unos contenidos por edades que priman la edad media y la moderna frente a lo contemporáneo (Clemente, 1980, 406-411). Nada, sin embargo, que sea completamente diferente a los textos-tipo que hemos analizado para la época de la Restauración, si exceptuamos la desorbitada marginación del siglo XIX y de algunos temas de la tradición liberal, ya que el predominio de lo medieval y moderno no es, contra lo que se podría pensar, una impronta fraguada en los textos de época franquista, sino una larga tradición que ahora se exagera, en lo que se refiere sobre todo a la España imperial, con las escorias ideológicas extraídas de los intelectuales creadores de la imagen de la hispanidad.

Ahora bien, el esquema interpretativo de la Historia es el nacionalcatolicismo, que, como hemos podido ver y se ha dicho (López Facal, 1995) no es una creación ex novo del nuevo Estado, sino que tiene mucho de recreación hiperbólica del nacionalintegrista de la época restauracionista, que, a su vez, se levantó sobre muchos de los mitos fundacionales del nacionalismo español pergeñados por la tradición liberal del siglo XIX, y que posee vinculaciones con la interpretación nacional-conservadora de la academia restauracionista (Pasamar, 1991 a). En este aspecto, los textos escolares de la primaria en el franquismo no son más que una exageración reaccionaria y, por ello mismo, a veces cómica de la tradición anterior.

Si de los contenidos nos trasladamos a los aspectos formales y pedagógicos, podemos analizar las enciclopedias, recurriendo a algunos ejemplos. La muy conocida, quizás por más de un lector o lectora de estas líneas, Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica de Antonio Álvarez (1959), maestro nacional de Valladolid, editada una y otra vez por la editorial vallisoletana Miñón (en 1959 iba por la edición número 43). La «enciclopedia Álvarez», nombre por el que era conocida, se desglosaba en un libro para cada uno de los grados de la enseñanza primaria (párvulos, primer grado —6 a 8 años—, segundo grado —8 a 10 años—, tercer grado —10 a 12 años— e iniciación profesional —12 a 15 años—), y además se completaba con una oferta de un libro por grado con orientaciones de cómo dar cada lección que contenía ejercicios ya resueltos, lo que, ya puede suponerse, no contribuía especialmente a la profesionalización del sufrido magisterio español.

En el libro dedicado al segundo grado, si abrimos sus páginas, podemos ver que el orden de los contenidos se iniciaba con la Religión e Historia Sagrada que ocupaba casi una cuarta parte del total de páginas; seguía la Lengua española que merecía unas cuarenta páginas menos que los sacros saberes; después venían la Aritmética y la Geometría con casi tantas páginas como los conocimientos religiosos; después aparecía la Geografía, la Historia, las Ciencias de la Naturaleza y, como apéndice, la formación político-social. Quitando este estrambote y el gran peso cuantitativo de lo religioso, el orden y tipo de asignaturas ya era canónico en textos de épocas anteriores. Por lo que hace a la Historia ocupaba un espacio medio, parecido al de la Geografía, y su desenvolvimiento se hacía a través de 27 lecciones, que se daban en los dos cursos del segundo grado. El esquema de los contenidos era cronológico: de los hombres primitivos al Alzamiento Nacional y la obra del Estado español. Ya se puede suponer, con razón, que no existía ningún interés por la dimensión científica del conocimiento histórico y el respeto por otras culturas brillaba por su ausencia, ya que, en palabras del celeberrimo Álvarez, «Mahoma era un árabe alucinado que se fingió enviado por Dios para predicar la doctrina verdadera» (Álvarez, 1959, 346), o sea, que estaba loco y además, por lo visto, era malintencionado.

El esquema pedagógico de las lecciones es claro y uniforme. Cada una de ellas empieza con una lectura, por ejemplo, «España en el siglo XIX», que a veces se acompaña de una máxima o recomendación moral; luego, viene el texto explicativo dividido en epígrafes y con letra más pequeña para lo que se supone que no es estrictamente necesario memorizar; a continuación puede aparecer una biografía, en el caso, la de Zumalacárregui, a la que acompaña un retrato dibujado del personaje; finalmente unos «ejercicios» de recuerdo de la lección, por ejemplo:

*Reproduce el dibujo de la lección y copia junto a él lo siguiente, rellenando los espacios vacíos:*

*Al morir Fernando VII se iniciaron las llamadas guerras carlistas. En un bando estaban los liberales apoyando a..., hija de Fernando VII, y en el otro los abosolutistas apoyando a..., hermano del rey muerto.*

*Las ideas liberales eran de origen..., y causaron mucho daño a España. En cambio, los absolutistas o carlistas defendían los ideales de..., y..., y representaban a la tradición católica y sana de nuestra Patria.*

*En dichas guerras el triunfo fue para los..., y con él una ola de luchas internas y disturbios, que duró todo el siglo..., se enseñoreó de nuestra Patria.*

A. Álvarez Pérez (1959): Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica. Segundo grado. Editorial Miñón, Valladolid, p. 379.

Naturalmente, los puntos suspensivos se llenaban recordando lo leído en la lección, que no hace falta ser muy imaginativos para atisbar la clase de doctrina impartida. Otros ejercicios consistían en hacer caligrafía con sentencias como «España prefiere honra sin barcos a barcos sin honra», y a veces la tarea cognitiva se complicaba hasta elevarse a la categoría de problema: «Nuestro imperio colonial comenzó a formarse el día 12 de octubre de 1492 y terminó por el tratado de París de 10 de diciembre de 1898. ¿cuántos años duró? ¿Y cuántos días?» (Álvarez, 1959, 381). La fruición pedagógica podría haber llegado a su más alto grado si se hubiera ordenado el cálculo de la duración en segundos pues la magnitud resultante hubiera estimulado muy placenteramente a todo buen patriota orgulloso de la solera del imperio español.

También las enciclopedias constituían un canon curricular que se repetía cíclicamente en todos los grados: religión y moral cristianas, aritmética-geometría, geografía e historia, ciencias de la naturaleza, formación política. En el caso de la Historia, el programa era una Historia de España que se repetía, con ligeras variaciones, de unos grados a otros. Por ejemplo, si comparamos la lección dedicada a la Guerra de la Independencia en el 2º grado (8 a 10 años) con la misma escrita para iniciación profesional (Álvarez, s.f.); Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica. Miñón, Valladolid, pp. 467 y ss.), correspondiente a los 12-15 años), la pretendida graduación del conocimiento obedece más a ligeros retoques que a una complejidad creciente, incluso el comienzo y los epígrafes de la lección son los mismos:

*Se llama guerra de la Independencia la que sostuvimos contra los invasores franceses desde 1808 hasta 1814*

Álvarez, (1959, 375).

*Se llama Guerra de la Independencia la que sostuvieron los españoles contra los invasores franceses desde el año 1808 hasta el año 1814*

Álvarez, (s.f., 469).

El uso de la primera persona del plural, (y una ligera variación ortográfica) que implica una más viva empatía con el proceso histórico, frente a la tercera que denota una mayor lejanía y distanciamiento, es la única variación. En el 2º grado la lectura inicial es sobre los guerrilleros; en el grado de iniciación profesional es la batalla de Bailén; en un caso es la biografía de Álvarez de Castro, en el otro, la de Agustina de Aragón; en uno, el ejercicio final consiste en hacer caligrafía con un fragmento del bando del alcalde de Móstoles, y, en el otro, hacer una redacción sobre la batalla de Bailén y un ejercicio de rotulación con la palabra Bailén. La tipografía y las imágenes evocan siempre el mismo libro, aunque en versiones distintas, y según se va creciendo en grados se aumenta el grosor con algunas páginas más. Esta era la traducción que las enciclopedias hicieron del principio pedagógico de enseñanza cíclica, que se difundió, como un uso común, en el primer tercio del siglo XIX. Como vemos en lo que se refiere a la Historia, el carácter cíclico era casi una mera repetición; parecida desvirtuación se producía en el principio de enseñanza intuitiva, que reza en las portadas de unas enciclopedias, cuya enseñanza de la Historia invitaba claramente al adoctrinamiento ideológico y al aprendizaje memorístico.

A partir de 1965, con la reforma de la ley de Educación primaria y los nuevos cuestionarios, las enciclopedias ceden paso a los libros por asignaturas. Sin embargo, el fin del reinado de las enciclopedias no trajo consigo un rápido cambio de los contenidos de los libros de Historia para la escuela; en el periodo de 1965 a 1970 se atemperan los aspectos más hiperbólicamente patrióticos y belicistas de épocas anteriores y se registra una cierta apertura a nuevos temas, aunque el esquema interpretativo nacionalcatólico permanece en lo básico (Clemente, 1980, 419); habrá que esperar a la década de los años setenta, a los textos salidos de la Ley General de Educación para atisbar un cambio significativo en su orientación científica e ideológica. El periodo de 1965 a 1970 podría entenderse, pues, como un periodo de transición, en el que el planteamiento tradicional del contenido de los textos históricos expresa el desarrollo desigual entre los cambios socioculturales de los años sesenta y los cambios educativos (Clemente, 1980, 54, 55, 420 y 421). Es más podría decirse que la nueva lógica curricular correspondiente al modo de educación tecnocrático de masas se abre camino mucho antes entre el aparato burocrático-técnico del Ministerio de Educación y entidades asociadas, que entre los autores de los libros de texto.

En fin, programas y libros de texto de la «Historia con pedagogía» de la educación primaria constituyen parte de la larga tradición social de la educación histórica en el modo de educación tradicional-elitista. El predominio de la historia de España, el enfoque nacionalista esencialista y religioso, la concepción de la Historia como maestra de la vida, el moralismo católico, la preferencia por una narrativa de gestas político-militares, la lectura y la recitación memorística como métodos de enseñanza, una pedagogía cada vez más apoyada en las imágenes y menos en los versos o diálogos, la falta de interés por la Historia como ciencia, son otros tantos rasgos de los libros de textos, de una parte visible del código disciplinar de la Historia durante el modo de educación tradicional-elitista. En este recorrido por los textos hemos querido percibir un magno proyecto de aprendizaje de la sumisión. Así pues, foveo timorem Dei, en auxilio de la memoria y para mayor gloria de la nación española.

### **IV. 3 La «Historia sin pedagogía»: programas y textos en la educación secundaria**

#### *IV. 3. 1 La Historia en los programas y cuestionarios del Bachillerato*

La presencia de la Historia en el currículo de la segunda enseñanza, tal como hemos visto, es una constante durante toda la época del modo de educación tradicional-elitista. Entre su fijación como materia escolar autónoma en época isabelina hasta los años sesenta del siglo XX, la Historia escolar, más o menos asociada a la Geografía, asegura, sin mayores sobresaltos, su existencia. Tomando como base los planes de estudios, la suma de Historia y Geografía en la educación secundaria desde 1836 hasta 1967 viene a representar algo más de un 11,8% del total (Luis, 1985). En fin, una presencia sólida y modesta, a un tiempo, y poco oscilante, aunque con una muy ligera tendencia descendente, en términos relativos, al final del trayecto (véase Cuadro IV. 5). Esta constatación cuantitativa pone de relieve la continuidad de la Historia en la enseñanza secundaria como una de las asignaturas bien adaptadas a este particular nicho escolar. Su relación permanente y estrecha con la Geografía ha tenido mucho de supeditación de la segunda a la primera (no sólo en este nivel, en la universidad también, aunque quizás no tanto en la primaria y en las enseñanzas profesionales).

Como dijimos, la Historia como materia escolar también sufrió el desafío del continuo tejer y destejer planes de estudio, pero nunca fue sacrificada del todo por el afán arbitrista de la administración educativa. Los finales de siglo contemplan el máximo de cambios y reformas<sup>11</sup>. A finales del siglo XIX, en unas circunstancias de crisis de identidad del bachillerato, también llegó a darse

un cierto debate acerca de la Historia escolar. En mayo de 1893 el Ministro de Fomento remitió al Consejo de Instrucción Pública su proyecto de reforma junto con el elaborado por la recientemente creada Asociación de Catedráticos de Instituto. Los debates en el seno del Consejo fueron muy intensos e interesantes, pues allí se trataron las grandes cuestiones sobre los fines y el sentido de la educación secundaria, su grado de especialización, sus requisitos pedagógicos, sus necesidades económicas, su profesorado. La mayoría optó por un plan de estudios diferente al ministerial y al de la Asociación de Catedráticos. Es más, el Consejo elaboró un dictamen mayoritario, que en forma de ponencia defendió el consejero Julián Calleja, pero simultáneamente hubo de discutirse el muy documentado voto particular emitido por el vocal Felipe Sánchez Román, muchas de cuyas ideas se incorporarían finalmente al Plan Groizard de 1894 (Díaz de la Guardia, 1988, 100).

El Consejo se ocupó de este debate entre mayo de 1893 y marzo de 1894. En ese lapso se puso en cuestión todo el sistema tradicional de enseñanza secundaria, y también se discutió sobre el valor educativo de la Historia. El enfrentamiento dialéctico, a este propósito, entre los señores Calleja y Sánchez Román posee un gran interés. Decía, al respecto, el defensor del voto particular, señor Sánchez Román:

*El estudio histórico tiene estos dos aspectos: el conocimiento meramente narrativo y descriptivo del suceso, y el de clasificación, interpretación y conocimiento racional ó ideal del mismo. La acción didáctica y docente sólo puede recaer sobre este último, mientras que para la adquisición del primero en su sentido historiográfico (no crítico) basta con la lectura individual, á la que puede y debe servir de preparación aquel otro estudio histórico-racional, filosófico ó científico. En estas consideraciones se funda el contenido y alcance de las dos asignaturas históricas de estudios generales. A saber:*

*Cuadros de Historiografía de España. -Esta asignatura debe contener la clasificación completa de la historia de España, con la explicación de sus diferentes edades, épocas y periodos en sus respectivos factores, elementos, carácter y significación. En estos cuadros ha de resaltar principalmente la evolución de nuestra civilización y cultura.*

*Plan razonado de Historia universal. -El mismo sentido, plan y forma debe aplicarse á esta asignatura, al tenor del contenido que le es propio.*

*Sobre la base de estas dos enseñanzas históricas pueden levantarse las lecturas historiográficas del alumno, y aun de ellas puede exigirse cuenta en el grado, como de un estudio encomendado á la acción puramente privada.*

Voto formulado por el consejero de Instrucción Pública D. Felipe Sánchez Román, como vocal de la comisión especial encargada de emitir dictamen en el proyecto de reforma de los estudios de segunda enseñanza, remitido al Consejo por el Excmo. Sr. Ministro de Fomento. Boletín Oficial de la Dirección General de Instrucción Pública, nº 21030 (1894), pp. 118 y 119.

La posición defendida por el voto particular representa, sin asomo de duda, una innovadora manera de plantear el estudio de la Historia escolar, porque defiende el carácter explicativo e interpretativo del conocimiento histórico frente a la tradicional concepción narrativa del mismo. Lo interesante es que no sólo se destaca la importancia de la Historia como ciencia explicativa, sino que al mismo tiempo se juzga oportuno que esta dimensión del conocimiento histórico forme el núcleo de toda educación histórica y el centro de todo el esfuerzo docente, considerando que los aspectos narrativos del saber histórico pueden ser aprendidos a través de la lectura particular por los propios alumnos. Esta manera de definir el valor educativo de la historia principia a hacerse visible en los finales del siglo XIX dentro de los círculos intelectuales vecinos de la Institución Libre de Enseñanza, que tienen en Rafael Altamira y su obra *La enseñanza de la Historia*, cuya primera edición

es de 1891, a su más insigne mentor. Este discurso legitimador de la Historia supone un intento de revisar y de redefinir el código disciplinar de la Historia desde postulados científicos y pedagógicos de nuevo cuño; su éxito, fuera de un ámbito muy restringido, será más bien escaso.

Por el contrario, el señor Calleja, defensor de la posición mayoritaria del Consejo abogaba por una clara continuidad en la enseñanza de la Historia, considerando ilusorias las pretensiones de su oponente.

*Nadie puede dudar de la singularísima influencia que este estudio ofrece en la educación intelectual y en la educación moral: en la primera ejercitando la memoria, excitando la imaginación y acostumbrando al espíritu á formar juicios de los hechos, de las personas y de los tiempos; en la segunda por hábito que engendra de investigar y de decir la verdad, aunque á veces nos sea amarga su confesión para nuestro amor patrio.*

*Por eso es preciso tener presente que no es posible profundizar en este estudio, como quiere el autor del voto particular; ni es conveniente abandonar la parte historiográfica al alumno; antes resultaría profundamente injusto el ocuparse exclusivamente del aspecto racional y filosófico de la historia y exigir al discípulo en el grado aquello que no se le había enseñado; aparte del dudoso resultado que con este procedimiento se alcanzaría.*

*En mi opinión, no debe seguirse otra práctica que la que ya está acreditada en todas las partes por la experiencia, reducida á estos tres preceptos: 1º narrar los hechos principales que han tenido más consecuencias, para no sobrecargar la memoria con hechos poco importantes; 2º en señalarlos por el método demostrativo que, como es sabido, consiste en relacionarlos unos con otros, y 3º hacer las descripciones de hechos y personajes por el llamado método pintoresco para excitar la imaginación; todo lo cual es bien distinto de ocuparse en la enseñanza por modo exclusivo de la clasificación, interpretación y conocimiento racional de los sucesos.*

Noticia de las ideas principales expresadas por el consejero D. Julián Calleja, impugnando el voto particular del consejero D. Felipe Sánchez Román, durante la discusión de la reforma de los estudios de segunda enseñanza habida en el Consejo de Instrucción Pública el 21 de diciembre de 1893. Boletín Oficial de la Dirección General de Instrucción Pública, año 2º, cuaderno 3º, Impr. de los Hijos de M. G. Hernández, Madrid, 1894, pp. 152 y 153.

El señor Calleja replica con el tipo de razonamiento con que tradicionalmente se defendió el valor educativo (intelectual y moral) de la disciplina: siempre y en primer lugar por lo que su estudio ejercitaba la memoria; en segundo término, por lo que tenía de estímulo para la imaginación, y, finalmente, por lo que beneficiaba el desarrollo del juicio intelectual y moral. Tal jerarquía de fines y virtudes formativos se acompaña de su correspondiente recomendación sobre el método de enseñanza que, en palabras de Calleja, no es otra cosa que la práctica «acreditada en todas las partes», y que, como explica en el texto, se ciñe a una narración animada y viva de los hechos históricos. En fin, la voz del profesor para dar cuenta de un relato de hechos del pasado y el libro de texto para recordar y reproducir los hechos: tal es el sobreentendido pedagógico que se albergan detrás las palabras del ponente.

En mayor o menor medida, esta será la posición que salga preeminente no sólo en esta discusión del Consejo de Instrucción Pública, sino en la mayoría de los planes de estudio y cuestionarios posteriores, donde se reglamentaron e hicieron transparentes los discursos administrativos sobre la enseñanza de la Historia en la segunda enseñanza.

La diligencia administrativa en la variación constante de planes de estudio de segunda enseñanza no fue acompañada de una paralela disposición a la elaboración de cuestionarios y programas. Se diría que hay una permanente voluntad del poder de ajustar las enseñanzas a programas públicos según los cuales pudieran examinarse los alumnos, pero, al mismo tiempo, su publicación y difu-

sión centralizadas sólo se sistematizan desde la Dictadura de Primo de Rivera. Antes podemos encontrar algunos ejemplos fragmentarios de esta semifrustrada (por incompleta) vocación de control del currículo. Los índices de los libros de texto aprobados por el Consejo de Instrucción Pública y los propios programas que hacían los catedráticos de los institutos serán durante buena parte de la Restauración el sucedáneo donde nos podemos topar con un concepto escolar de la disciplina. Durante el bachillerato franquista, más que un programa de mano editado por cada catedrático, se fue imponiendo el que los propios libros de texto llevaban en su interior.

La definición de la Historia visible en los planes de estudios, cuestionarios y programas no es del todo unívoca, pero sí hay unas constantes. Si contemplamos los planes y programas que van desde 1903 hasta 1967, podemos hallar las huellas de esas permanencias.

Como puede verse (Cuadro IV. 5)<sup>12</sup>, el Plan Bugallal de 1903, muy parecido al de 1901, es el más duradero del siglo: 23 años; allí ya se afianza la división en dos asignaturas, Historia de España en 3º e Historia Universal en 4º. La Geografía, dentro de la misma cátedra, se imparte separada en los dos primeros cursos del Bachillerato, uno dedicado a la Geografía general y de Europa y otro a la Geografía especial de España, a modo de antesala de la enseñanza de la Historia. Esta fórmula que se basa en el estudio en cada curso de la evolución histórica completa de España o de la Universal, de acuerdo con una secuencia temporal impuesta por las edades convencionales, alterna, en la tradición de los planes de estudios, con aquella otra en la que se estudia conjuntamente el pasado de España y del mundo (ya se entiende que del mundo visto por los europeos) bien en panorámica completa por cursos, bien por edades históricas en cada uno de ellos. En este caso, la débil estructura cíclico-redundante del programa se intenta compensar con una relación cíclica entre los estudios geográficos que son el punto de partida de los históricos, ya que se enlaza una Geografía de España en 2º con la Historia de España en 3º. Es decir, los criterios espaciales y cronológicos constituyen la columna vertebral de la organización del currículo de Historia, a modo de categorías espacio-temporales kantianas siempre repetidas. El tipo de asociación con la Geografía (aunque el tiempo dedicado es semejante) evoca una cierta dependencia y un lugar común curricular muy extendido: la Geografía como suelo (como ojos espaciales) de la Historia. Y la sempiterna pareja curricular: Historia Universal y de España.

El nacionalismo, el diseño cronológico y la perspectiva europeocentrista constituyen los ejes vertebradores de los cuestionarios. A ello se suma el carácter enciclopédico y culturalista de todos los programas escolares de la educación secundaria, que repiten un estereotipo de saber legítimo creado ya en el siglo XIX, según el cual la Historia escolar en el Bachillerato venía a ser un mero trasunto compendiado de todo el conocimiento acumulado sobre el pasado, especialmente del referido al del propio país. El supuesto implícito de tal idea residía en considerar que el saber historiográfico era un depósito ya constituido a disposición de sus usos escolares.

Con la Dictadura de Primo de Rivera, se pone en marcha la reforma de la enseñanza secundaria a través del Plan Callejo de 25 de agosto de 1926 (Gaceta del 28 de agosto), que supuso la impartición de una Geografía e Historia durante los tres primeros años del llamado ahora Bachillerato elemental y una asignatura que con el nombre de Historia de la Civilización española en sus relaciones con la universal se impartía en el cuarto año, común a la secciones de letras y ciencias; en ese mismo curso común se daba una Geografía política y económica. Ahora se volvía, a diferencia del plan inmediatamente anterior, el de 1903, (véase Cuadro IV. 5), a la asociación en el mismo curso de la Geografía y la Historia, de modo que se establecía unas Nociones generales de Geografía e Historia Universal para el primer curso, unas Nociones de Geografía e Historia de América para el segundo, y una Geografía e historia de España para el tercero. A partir de aquí las asignaturas se bifurcaban en Historia de España y Geografía económica. Una de las novedades de la reforma era el establecimiento del texto único; este afán intervencionista también se puso de manifiesto mediante

la R.O. de 13 de diciembre de 1927 por la que se publicaban los cuestionarios de todas las asignaturas (Ministerio de Instrucción, 1928).

El esquema organizador de los tres primeros años era la escala espacial: se estudiaba conjuntamente geografía e historia del mundo, de América y de España, es decir, se dibujaba un plan de estudio que iba de lo más general a lo más particular; la novedad más sobresaliente era la inclusión de América como contenido y como organizador del currículo, lo que presagiaba futuras y más claras inclinaciones retronacionalistas hacia el estudio del imperio perdido. Se empezaba por una geografía preponderantemente física y descriptiva del mundo y una historia universal estructurada de acuerdo con un molde muy convencional al estilo de programas ya vistos ya en el siglo XIX; se seguía, en el segundo curso, con el estudio monográfico, a la vez geográfico e histórico de América, y se terminaba, en tercero, con una Geografía e Historia de España, cuyos contenidos se remontaban a los aspectos físicos, humanos, económicos y políticos del territorio, seguidos de una historia de España de orientación narrativa y de claro contenido político al viejo estilo ya acuñado en la centuria anterior.

La mayor innovación, además de la ya comentada incorporación coyuntural del continente americano, fruto del auge del americanismo y del nacionalismo españolista sustentador de la ideología de la Hispanidad, consistió en la asignatura de cuarto curso Historia de la Civilización española en sus relaciones con la Universal, que recuerda trabajos como la Historia de España y su influencia en la universal (1918-1936), del catedrático de Universidad Antonio Ballesteros Beretta y otros de semejante temática que ya venían produciéndose en algunos sectores de la historiografía profesional.

En los primeros años de la II República se vuelve al plan de estudios de 1903. No es hasta 1934 cuando se procede a una reforma, el Plan Villalobos de 29 de agosto. En los siete años de Bachillerato se adjudica Geografía e Historia a los cinco primeros, es decir, esta enseñanza se sitúa en el primer ciclo elemental (tres primeros años) y en la primera parte (la no propiamente especializada o universitaria) del segundo ciclo. El carácter cíclico y progresivo de las enseñanzas se presenta como innovación del plan republicano aprobado en tiempos de la coalición radical-cedista (un gobierno de centro-derecha), pero tal espíritu no se plasma, a nuestro entender, en el cuestionario de Geografía e Historia que concretó el Plan de estudios. En efecto, el 1 de octubre se hacen públicos, siguiendo una tradición de época primorriverista que no se extinguirá ya jamás, los cuestionarios (Cuestionarios, 1934) y que, al parecer, contaron con la colaboración de los catedráticos de Geografía e historia de Instituto, Leonardo Martín, Pedro Aguado Bleye y José Ibáñez Martín (García Martín, 1988, 95). Sólo en el primer curso es apreciable una idea pedagógica distinta a las que se encuentran en este tipo de cuestionarios y una cierta concepción de estudio global de los asuntos; en efecto, se empieza por una sencilla visión de la geografía general, acompañada de una historia que se limita a nociones genéricas, narraciones y lecturas comentadas sobre diversos aspectos de la vida cotidiana (por ejemplo, la vida y la muerte en el Antiguo Egipto) y de biografías, entre los que no faltan los inevitables Viriato, Numancia, el Cid, el 2 de mayo, etc., es decir, el panteón de los héroes nacionales. Esta parte de los cuestionarios recuerda vagamente a la «Historia con pedagogía» de la educación primaria. El resto de los cuatro cursos, desde segundo a quinto, la estructuración de los contenidos históricos no ofrece ningún rasgo de progresividad cíclica: en cada uno de los cursos se estudiaba entreveradamente la historia universal y la de España, precedida siempre por una geografía descriptiva de diversas partes del mundo (en la geografía sí hay un cierto sentido cíclico: se parte de una visión muy general e introductoria en primero; se sigue en segundo con España, se pasa en tercero a estudiar los continentes, en cuarto se vuelve a España y en quinto se ofrece una panorámica general en un sentido más académico que en primero). Así, en segundo se estudiaba historia antigua; en tercero historia medieval, en cuarto historia moderna y en quinto desde el siglo XVIII hasta la caída de Alfonso XIII. Programa que en su traza general (exceptuando el primer año) no

ofrece ningún rasgo de modernidad pedagógica ni de innovación historiográfica, aunque algunos, no sabemos bien por qué, han querido percibir en él una incorporación de la nueva historiografía profesional al currículo (Pasamar, 1993 a). En nuestra opinión, representan sólo una variante de los ya vistos a lo largo del modo de educación tradicional-elitista, ya que sobre los anteriores más inmediatos exhibe diferencias no sustanciales: el eje cronológico no se fragmentaba en cursos, y hace desaparecer la Historia de América que se introdujo en la Dictadura de Primo de Rivera.

Por lo demás, sus contenidos repiten el estereotipo ya creado. Es perfectamente comparable con el cuestionario para acceder a la condición de licenciado de principios de siglo, que ya comentamos en su momento, o con otros programas de Instituto o universidad citados a lo largo de este trabajo. Si exceptuamos epígrafes como la «sociedad feudal», «las instituciones políticas y sociales de la España cristiana medieval», «Las ciencias en Europa durante los siglos XVI y XVII», «La vida económica de España y sus colonias» y alguno más de este estilo la predominancia de la historia política y narrativa es más que obvia. Estos aspectos económico-sociales y culturales ya vimos que empezaban a rozar los contenidos de los cuestionarios pero no eran ni mucho menos su núcleo sustancial. Aun así, los tres últimos epígrafes del cuestionario de quinto curso parecerían desmentir lo dicho hasta aquí.

XXXVI. —*España en el siglo XX. La caída de la dinastía borbónica.* XXXVII. —*La civilización contemporánea. Los grandes inventos y sus aplicaciones. El régimen capitalista y el aumento del proletariado. El socialismo en su desarrollo histórico. Otras doctrinas sociales.* XXXVIII. —*Organización política, social y económica de España en la edad contemporánea.* XXXIX. —*La cultura española en la edad contemporánea.*

Cuestionarios (1934). Gaceta de Madrid, nº 274, 1 de octubre de 1934, pp. 11.

Es decir, que si sólo se lee esta parte postrera se puede obtener una falsa impresión de modernidad. Lo cierto es que los cuestionarios de Historia prosiguen la tradición enciclopédica y culturalista, en el sentido peyorativo de ambos términos, que se consolidó en el código disciplinar. De modo que la parte final no es más que un apéndice aislado que no hace justicia al resto.

La Guerra Civil abre una nueva etapa en todos los órdenes de la vida social. Su desenlace tuvo importantes repercusiones tanto en la historiografía (Pasamar, 1991 a) como en la enseñanza de la Historia (Valls, 1983; Martínez-Risco, 1991). En plena guerra civil y siendo ministro Sáinz Rodríguez se pergeña una reforma de la enseñanza media, cuyas líneas maestras se mantendrán hasta 1953. El plan de estudios de 20 de septiembre de 1938, de fuerte sabor fascista-elitista y que defendía como centro la «formación clásica y humanista», dentro de la que se encomendaba a las enseñanzas históricas «la revalorización de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo antihispánico, hijo de la apostasía y de la odiosa y mendaz leyenda negra» (Ministerio de Educación Nacional, 1964, 444)

Esta adoración exacerbada de la cultura clásica en la vieja tradición elitista (se estudia aquello que distingue aunque carezca de cualquier otra utilidad práctica), combinada con una sobrecarga ultranacionalista-católica, propia del nacionalcatolismo como forma extrema del nacionalintregismo de épocas anteriores, se vierte a los cuestionarios, que aparecen poco después por O. M. de 14 de abril de 1939 (BOE del 8 de mayo).

Si comparamos los Cuestionarios de Historia del Plan de 1938, con los de la República (véase Cuadro IV. 5) se puede apreciar que ahora en primero y segundo se estudia historia de España; en tercero y cuarto, historia universal; en quinto, historia de España, y en sexto y séptimo, historia del Imperio español. Obsérvese que se vuelve a la separación en los cursos, como en 1903 o en 1926, de la historia de España y la universal, que se hace más presente e insistente la historia nacional y

## CUADRO IV. 5

### La Historia y la Geografía en los planes de estudio de Bachillerato (1903-1967)

#### Plan de 1903

1 • Geografía General y de Europa.....	3 h
2 • Geografía especial de España.....	3 h
3 • Historia Universal.....	3 h
4 • Historia de España.....	3 h

**Total: 12 h (12,7%)**

#### Plan de 1926

1 • Nociones generales de Geografía e Historia Universal.....	3 h
2 • Nociones de Geografía e Historia de América.....	3 h
3 • Geografía e Historia de España.....	3 h
4 • H» de la civilización española en sus relaciones con la universal.....	6 h
4 • Geografía política y económica.....	3 h

**Total: 18 h (12,2%)**

#### Plan de 1934

1 • Geografía e Historia Universal y de España.....	3 h
2 • Idem.....	3 h
3 • Idem.....	3 h
4 • Idem.....	4 h
5 • Idem.....	3 h

**Total: 16 h (12,2%)**

#### Plan de 1938

1 • Geografía e Historia de España.....	3 h
2 • Idem.....	3 h
3 • Geografía e Historia Universal.....	3 h
4 • Idem.....	3 h
5 • Geografía e Historia de España.....	2 h
6 • Historia del Imperio español.....	2 h
7 • Idem.....	2 h

**Total: 18 h (8,4%)**

#### Plan de 1953

1 • Geografía Universal.....	3 h
2 • Geografía de España.....	3 h
3 • Historia Antigua y Media Universal y de España.....	3 h
4 • Historia Moderna y Contemporánea Universal y de España.....	3 h
5 • Historia del Arte y de la Cultura.....	2 h
6 • Geografía política y económica.....	2 h

**Total: 16 h (11,5%)**

#### Plan de 1957

1 • Geografía de España.....	6 h
2 • Geografía Universal.....	4 h
4 • Historia Universal y de España.....	6 h
6 • Historia del Arte y de la Cultura.....	3 h

**Total: 19 h (10,6%)**

#### Plan de 1967

1 • Geografía de España.....	3 h
2 • Geografía Universal.....	3 h
3 • Historia Antigua y Media Universal y de España.....	3 h
4 • Historia Moderna y Contemporánea Universal y de España.....	3 h
6 • Historia del Arte y de la Cultura.....	3 h

**Total: 15 h (8,5%)**

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los planes de estudio según **A. Luis** (1985) y del examen de los cuestionarios (nota **12**). Junto al total de horas figura entre paréntesis el porcentaje sobre el total de carga horaria de todas las asignaturas de cada plan de estudios.

que aflora un nuevo y estafalario dominio de conocimiento histórico que los autores denominan historia del Imperio español. La Geografía, asociada a la Historia en cada curso, ocupaba un claro lugar de subordinación y sus cuestionarios están mucho menos desarrollados que los de Historia, y siempre comparecen como una sencilla introducción física regional y descriptiva de la parte que se estudiara, bien fuera historia de España, bien universal, bien del Imperio.

La Geografía y la Historia figuraban en el plan de estudios como una de las siete materias fundamentales siendo una «metódica enseñanza desde la Geografía e Historia elementales hasta las líneas características de la Historia del Imperio Español y fundamentos ideológicos de la hispanidad» (Ministerio de Educación Nacional, 1964, 449). Esta «metódica» tenía mucho de retórica nacionalcatólica que se desarrollaba en los cinco primeros curso con la asignatura de Geografía e Historia y con la del Imperio Español en sexto y séptimo. La novedad, con respecto a los cuestionarios de 1934, residía en el añadido de del Imperio español, porque en términos absolutos sólo suponía un leve incremento horario sobre el plan del 34 (16 horas frente a 18 en el de 1939), e incluso se percibe una caída porcentual (véase Cuadro IV. 5), explicable solamente por la desmesurada y disparatada extensión del número de asignaturas y de horas escolares.

También en el plan del 1938 y en los cuestionarios que lo desarrollaron se reclamaba ya su carácter cíclico, que en su apariencia formal era más patente que en los del 34, porque los temas, efectivamente, se hacían redundantes de curso a curso, se volvía sobre ellos.

Este propósito quería hacerse evidente mediante el recurso a situar una primera aproximación a la historia de España, a través de la historia de héroes, en los dos primeros cursos, mientras que en los posteriores se iba haciendo más palpable la historia política y cultural, universal en tercero y cuarto, y de España y el imperio español desde quinto hasta séptimo. Esta vocación pedagógica del legislador no impide que la lectura sucesiva de los epígrafes de estos descomunales cuestionarios abrumen por la cantidad de aspectos informativos que tratan. Pero sí cabe destacar, a pesar de todo, cierto afán pedagógico-directivo que en su apariencia técnica no dista mucho del cuestionario republicano.

Una diferencia notable con los de 1934, naturalmente, se encuentra en la acentuación nacionalista y reaccionaria que leyendo con detenimiento los cuestionarios llega a la categoría de auténtico desatino. La sobreabundancia ideológica de los enunciados de los programas (ya en el título o epígrafes de cada lección queda claro qué personajes del pasado habrían suscrito los ideales de la cruzada de Franco) se acompaña de unas instrucciones metodológicas para la enseñanza de la Historia, que terminaban con esta recomendación:

*Se harán las oportunas aplicaciones al glorioso Movimiento nacional y a la formación de la nueva España, defensora de la verdadera civilización, que es la Cristiandad.*

Cuestionarios..., en M. Castro Marcos (1944), p. 323.

La plétora nacionalcatólica, dentro de la tónica del fascismo clerical a la española, hace de estos cuestionarios un cúmulo de informaciones no orgánicas, que pretenden a veces orientar no sólo el tipo de información, sino el carácter y contenido de la información misma. Un ejemplo: en quinto curso, donde figura historia de España, después de estudiar la caída de la monarquía de Alfonso XIII, se proponen los siguientes epígrafes.

*La conjuración masónicojudaica internacional. Los seudointelectuales ambiciosos y despechados. Quinquenio republicano. Sentido anticatólico, antimilitarista, antiespañolista, de la República. La quema de los conventos. Persecución a la enseñanza religiosa. Vejaciones al Ejército. España entregada a la Masonería, a la internacional socialista y al Komintern. Los crímenes de la República. El asesinato de Calvo Sotelo. El 18 de julio de 1936. Guerra de salvación. El*

*glorioso Movimiento nacional. Sus orígenes. Sus hombres representativos. José Antonio Primo de Rivera, José Calvo Sotelo, Víctor Pradera, Ramiro de Maeztu. Sus héroes y sus mártires. Crímenes, asesinatos, robos, pillajes, sacrilegio, de los rojos. Franco, salvador de la patria.*

*El romanticismo en España. El pensamiento español en el siglo XIX. El krausismo exótico y antihispánico. El pensamiento tradicional. Balmes. Donoso Cortés. La generación del 98. Su pesimismo y su euorpeísmo antiespañol. Menéndez y Pelayo.*

Cuestionario e instrucciones. O.M. de 14 de abril de 1939. En M. Castro Marcos (1944):  
Legislación de Enseñanza Media. Gama, Madrid, p. 320.

La secuencia de acontecimientos, a lo que se ve, implica una obvia concatenación causal. En cuanto al tipo de historia de la cultura, entendida, en palabras del legislador, como «la vida interna y cultural de nuestra patria» (Castro Marcos, 1944, 323), no exige más comentarios que la cita hecha más arriba. Sí conviene, no obstante, ver cómo se trasladan a los contenidos escolares unas tradiciones intelectuales prefranquistas y de firmes raíces menendezpelayianas. La misma idea de civilización española, tan manejada abusivamente por historiadores de distinto pelaje, ahora cobra todo su sentido en versión ultrarreaccionaria. No es una mera anécdota que también el programa de la Dictadura de Primo de Rivera acabara reflexionando sobre la cultura española situando en el centro de tal reflexión, a modo de colofón, la obra del eximio polígrafo montañés.

La Historia escolar en estos años se confunde con un adoctrinamiento nacionalcatólico sin tapujos. Este componente ideológico actúa como un recubrimiento del código disciplinar ya creado en épocas anteriores. Si ahora se exageran hasta lo caricaturesco las dimensiones más arcaizantes e ideológicas del conocimiento y aprendizaje históricos, lo cierto es que durante una buena parte del franquismo no hubo cambios sustanciales en el papel que la Historia había venido representando dentro del curriculum.

En los cuestionarios de 1939 se mantiene, debajo del envoltorio fascista-católico que los recubre, muchos de los lugares comunes acuñados en la larga tradición escolar. La función nacionalizadora, esto es, el carácter de formación moral del conocimiento histórico; la dimensión elitista del conocimiento en el bachillerato como parte de la cultura humanística, el diseño cronológico, la asociación con la geografía, etc.

Desde los años cincuenta se aprecia un cierto aire modernizante que ya queda claro en el análisis de los cuestionarios de Historia en el Bachillerato (Cuestionarios, 1953, 1957 y 1967; véase Cuadro IV. 5), donde los enunciados se formulan mucho más asépticamente, permaneciendo la normalizada estructuración cronológica de la Historia de España y Universal asociada a la Geografía. Ello no es óbice para que la tensión entre arcaísmo y modernización en ocasiones se resuelva a favor de las más rancias esencias del nacionalcatolicismo.

En 1953 la Historia se instala en tercero y cuarto cursos del Bachillerato Elemental, a tres horas semanales cada uno, y en quinto, ya del Superior, como Historia del Arte y de la Cultura con dos horas semanales. El total de ocho horas semanales se añaden otras ocho de Geografía repartidas entre primero, segundo y sexto cursos. El esquema de estos cuestionarios ofrece la novedad de la Historia del Arte y en sus contenidos y orientaciones es fácilmente perceptible un nuevo tono técnico que evita las inconveniencias ideológicas de 1938. Por lo demás, el tipo de geografía predominante es la descriptiva y en la historia prevalece la político-narrativa tradicional, enfoques que, por lo demás, se mantendrán en los planes del 1957 y 1967 (véase Cuadro IV. 5). Estos dos, sobre todo el último, son variaciones no fundamentales del cuestionario de 1953. La introducción del curso Preuniversitario, ya en la ordenación de la Enseñanza Media en 1953 y la consolidación de la Historia del Arte son las dos novedades más relevantes. La Historia del arte no era algo totalmente desconocido en la historia de la enseñanza media<sup>13</sup>, pero ahora, dividida por edades y géneros artísticos, se consolida y supone

una especie de historia cultural y de la civilización, que resultaba de facies menos arcaizante que la narrativa política de las historias al uso.

De los cuestionarios de 1953, 1957 y 1967 ha desaparecido la retórica fascista y se han ido haciendo más profesionales y neutros. Como veremos, los libros de texto tardarán más en soltar la ganga fascista. Ahora ya, por ejemplo en los de 1967, se buscó una legitimidad técnica y corporativa o profesional a través del recurso a la consulta. El mismo hecho de que la función más adoctrinadora, que en el Plan de 1938 se encomendaban directamente a la Historia, se trasladara a la Formación del Espíritu Nacional, liberó a la Historia de esta poca grata responsabilidad (Álvarez Osés et al., 1979, 5 y 6).

Además en estos cuestionarios se hace visible una progresiva preocupación pedagógica, que ya ha conquistado claramente a las esferas administrativas. Nuevo lenguaje y nueva racionalidad que anuncia, como veíamos también en los Cuestionarios de 1965 de la educación primaria, el triunfo de los discursos tecnocráticos y la aproximación entre las «dos historias» (la de primaria y la de secundaria), no en vano ya en 1967 se está en pleno proceso de ruptura del modelo de educación tradicional-elitista, que se verá ratificado legalmente por la Ley General de Educación.

Pero aún así la renovación del lenguaje no implica que se produjera una ruptura discursiva (y menos todavía una ruptura práctica) con la larga tradición anterior. Una cosa era despojarse de la fraseología fascista y otra distinta desprenderse de una larga tradición que acompañaba al código disciplinar en el modo de educación tradicional-elitista. Como hemos visto, los cuestionarios vigentes entre 1953 a 1967 no son más que una versión actualizada de un conocimiento disciplinar que ya se había quedado regulado y «normalizado» como un saber sobre el pasado organizado en edades y de acuerdo con ciertas convenciones que se reiteran en los programas. A veces, la hojarasca del discurso fascista no permite ver las continuidades existentes. Los libros de texto de la educación secundaria son la otra cara visible del código disciplinar de la Historia. En ellos también es observable la dialéctica del cambio y la continuidad.

#### *IV. 3. 2 Los libros de texto de la «Historia sin pedagogía» en la Restauración: Alfonso Moreno Espinosa y otros ilustres compendiadores*

El libro de texto era ya, a la altura de la Restauración un uso social y escolar muy asentado en la educación secundaria. Son ahora tiempos de continuidad con algunos cambios de matiz respecto a los textos fundadores del código disciplinar.

Hasta la Dictadura de Primo de Rivera se mantuvo, por lo que hace al libro de texto, una política de «control difuso» del currículo a través del Consejo de Instrucción Pública y los informes de las respectivas reales academias, aprobándose textos de diversa orientación ideológica y de distinta calidad. Este predominio de una política de corte liberal se interrumpe con el Plan Callejo de 1926 cuando desde el curso 1928-1929 se ordena el texto único. Intento intervencionista que duró muy poco, pues la República (22 de agosto de 1931) regresará a la política liberal de la Restauración. Finalmente, la época franquista supondrá una revisión antiliberal de la tradición anterior, pero no se retorna al texto único, sino a un régimen de fuerte censura ideológica del Consejo Nacional de Educación, que va remitiendo desde el Plan Ruiz Jiménez de 1953, aunque persistirá una fuerte tendencia hacia la homogeneización de los soportes materiales y formales.

Al calor de una legislación permisiva y en un contexto técnico empresarial renovado, durante la Restauración el libro de texto de Historia para la segunda enseñanza cobra un crecimiento muy notable, que ya vimos también aconteció en la enseñanza primaria. Así, la expansión del género manualístico acompañó a la ya clara institucionalización y profesionalización de la Historia en todos los niveles educativos. Este auge cuantitativo no fue consecuencia del crecimiento de la enseñanza media, siempre lento en esta época, excepto en los años postreros de la Dictadura y la II República,

sino más bien del crecimiento de la nómina de autores que crean mercados locales «cautivos», merced a una suerte de «patología del libro de texto» que se apoderó de los autores docentes que pasan a convertir tal actividad en una de las señas de identidad de la carrera de catedrático de Instituto (Peiró, 1993 a, 52 y 53). Aunque desde finales de siglo se apuntan síntomas de un declive cuantitativo de autores y títulos, las líneas básicas de la economía política del texto de secundaria ya quedan afianzadas hasta las postrimerías del modo de educación tradicional elitista<sup>14</sup>.

Lo cierto es que el momento de máxima expansión coincidió con la aparición de una serie de nuevos autores que vinieron a sustituir a los fundadores del género en la época isabelina. En su mayor parte eran catedráticos de Geografía e Historia en los institutos. Estos autores no inventaron un modelo de texto, revisaron el preexistente.

Como vamos a examinar, durante toda esta época, los contenidos de los libros de texto no se ajustaron a un sólo patrón ideológico. Los libros de la educación secundaria no son tan homogéneamente conservadores como los de primaria. Fue consustancial al género un cierto grado de arcaísmo, pero también es verdad que la incorporación de nuevas generaciones de profesores desde los años sesenta, renueva la nómina de autores de la época isabelina y produce una cierta actualización de sus obras (Peiró, 1993 a, 46), algunas de las cuales poseerán una envidiable salud pues llegan a estar vivas en el mercado durante más de cincuenta años.

Ahora bien, los catedráticos que editan sus primeros libros de texto a la altura de los setenta son los profesionales que contribuyeron a renovar la literatura escolar y que tuvieron una influencia más pedurable. Entre ellos cabe destacar, en un primerísimo lugar, al catedrático Geografía e Historia del Instituto de Cádiz, Alfonso Moreno Espinosa, que ingresa en 1867 en el cuerpo y que brilla con luz propia por sus múltiples actividades políticas, culturales y profesionales<sup>15</sup>. Por lo que se refiere a estas últimas, adquirió merecida fama de compendiador de éxito hasta el punto de que escribió, entre otras obras, libros de texto para todas las asignaturas de Historia y Geografía de los institutos, que se reeditaron una y otra vez hasta mucho después de su muerte acaecida en 1905, y de cuyos derechos fueron herederos y beneficiarios, entre otros miembros de su familia, dos de sus hijos, Eduardo y Antonio Moreno López, que llegaron a ser también catedráticos de Geografía e Historia y gestores del patrimonio manualístico paterno.

Desde principios de los años setenta se publican en Cádiz sus *Compendio de Historia universal* (1870, 1ª edición) y *Compendio de Historia de España*, (1871, 1ª edición), ambos manuales, reiteradamente editados (conocemos hasta 23 ediciones de su historia de España, 14 de las cuales se hicieron después de su muerte en 1905) y que fueron los más usados por sus colegas de segunda enseñanza, al menos durante el último cuarto del siglo XIX (Peiró, 1993 a). En ellos se reinventa el canon de libro de texto fundado en época isabelina por Rivera, Castro, Cortada y otros egregios predecesores.

Como ya sabemos, esta pareja curricular formada por la Historia universal y de España mantiene una fidelidad a prueba de las veleidades de los planes de estudio. De ahí que el embrión de compendios pergeñados en los comienzos de los setenta llegara a sobrevivir, con las consiguientes adaptaciones y actualizaciones, hasta pasados los años veinte del siglo siguiente. Porque, como ya comprobamos en los libros de los padres fundadores del género, las virtudes camaleónicas eran consustanciales a estos artefactos culturales.

El estudio comparado de las distintas ediciones de ambos compendios, nos permite vislumbrar la evolución de los esquemas mentales y de los dispositivos pedagógicos incorporados a estas obras. Desde el punto de vista ideológico, Moreno Espinosa (1866) acredita tempranamente una concepción historiográfica liberal progresista, que posiblemente tenga su origen en su estancia en Madrid durante la década de los sesenta y de su más que probable impregnación del tono vital de los círculos krausistas, ya que en las fechas en que cursa la carrera de Filosofía uno de los titulares de la cátedras

de Historia era Fernando de Castro y Pajares, de quien seguirá fielmente, según luego veremos, su huella intelectual. Así, cuando en 1866 obtiene la cátedra por oposición presenta un texto manuscrito Discurso para ejercicios de oposición a la cátedra de Geografía e Historia (Moreno Espinosa, 1866), que trataba sobre el problema de la decadencia de española en el siglo XVII. Allí sostiene la tesis canónica del progresismo español.

*En nuestro humilde concepto, que no es, ni mucho menos, original, sino aprendido de maestros doctísimos, las causas de la decadencia española á fines del siglo 17º se hallan en el 16º: están en el pensamiento, en la política que trae á nuestra historia el primer monarca de la casa de Austria, y que todos ellos desenvuelven y continúan con una tenacidad verdaderamente admirable, merced á la que España fue llevada por los caminos de una falsa y desmesurada grandeza á servir intereses que no eran españoles ni comunes, sino extranjeros y dinásticos, recogiendo de todo, á vueltas de algunos infecundos laureles, larga cosecha de humillaciones y desastres fuera, de empobrecimiento dentro, y muerte del sentido público hasta desesperar de su ulterior destino.*

A. Moreno Espinosa (1866): Discurso para los ejercicios de oposición... Manuscrito, p. 4.

La tesis es sencilla y rotunda: después del glorioso reinado de los Reyes Católicos, se cernió sobre la patria la desgracia de una dinastía extranjera, que apartó a España de su destino y la arrojó a la decadencia. Esta mitología retrospectiva del nacionalismo progresista, que se puede ya apreciar en el arquetipo de historia nacional de Modesto Lafuente, pasó al republicanismo como uno de sus «mitologemas»<sup>16</sup>, al punto de que Castelar, patrón y «amigo político» de Moreno Espinosa, calificaba al abominable imperio español de «sudario que se extendía sobre el planeta» (Yllán, 1992, XXVI).

Ésta es la matriz ideológica desde la que es posible explicar la evolución de la obra de nuestro autor como compendiador. Pero a ella hay que unir el espiritualismo krausista, un fuerte catolicismo, una filosofía de la historia al estilo de un Fernando de Castro, un cierto conservadurismo social y un oportunismo político en la estela del republicanismo posibilista de Castelar. Si tomamos sólo alguna de las partes y no el conjunto es fácil comprender las confusiones y errores que pueden producir una lectura superficial de su obra<sup>17</sup>.

Estos compendios del catedrático gaditano, que tuvieron un ciclo vital de casi sesenta años (hasta los años treinta del siglo XX se sigue editando su historia de España), sufrieron variaciones a lo largo del tiempo. Quizás no tanto, como se ha dicho por la interesada intervención conservadora de sus herederos (Peiró, 1993a, 46), que no es totalmente descartable, sino por la propia evolución del autor y por los referidos marcos conceptuales dentro de los que es explicable su pensamiento.

En efecto, si por un momento detenemos nuestra vista en las primeras publicaciones que hemos podido manejar de su Compendio de historia de España (Moreno Espinosa, 1871 y 1873) y de su Compendio de Historia Universal (Moreno Espinosa, 1873), se aprecian diferencias notables con las ediciones posteriores y, en cambio, estas tres primeras versiones exhiben un parecido muy conspicuo entre sí, en su fondo y forma. Se asemejan mucho, en los aspectos estrictamente formales, a los manuales que triunfaron en la época fundacional del código disciplinar. Se trata de libros en octavo, sin ninguna ilustración, con un estilo narrativo más aséptico que valorativo y con una interpretación ligeramente liberal que se hace explosivamente liberal-nacionalista en algunas partes de la Historia de España. No parecen menciones destacadas a la filosofía de la Historia y la narración histórica sigue la habitual división espacio temporal, siendo las edades y los reinados la vías por donde circula el contenido del texto.

Pues bien, en las ediciones revisadas de ambas obras, realizadas en los años ochenta y noventa (Moreno Espinosa, 1881, 1890 y 1897), que son las versiones que tuvieron más lectores, y que fueron hechas en vida de su autor, se observa un progresivo desplazamiento del contenido y de la forma. En cuanto al primero, los componentes religiosos y filosóficos se hacen más patentes.

Si en la versión de 1873 la tradición bíblica y la providencia son consideradas con cierta distancia, en la de 1881 define la Historia como «hechos importantes realizados por el hombre, aunque bajo el plan de la Providencia» y cita como primera fuente de conocimiento a la Revelación, al tiempo que defiende tesis creacionistas con tono muy firme (Moreno Espinosa, 1881, 3, 5 y 13), lo que no es óbice para una defensa de los Gracos o de la democracia y el espíritu republicano de los Estados Unidos. Cada vez más, circula en su interior una filosofía de la Historia.

*El sujeto de la Historia es, pues, la Humanidad, obrando libremente, aunque bajo el plan de la Providencia, agente divino cuya acción misteriosa se deja sentir en el movimiento histórico. Su objeto, material ó asunto le constituyen los hechos humanos importantes ó de interés general, ya sean efecto de la actividad material ó producto del pensamiento. Y su fin es poner á nuestra vista lo que adelanta la Humanidad en la obra de su perfeccionamiento, que es lo que llamamos Progreso y Civilización, y ofrecer, con el ejemplo de lo pasado, provechosas lecciones á individuos y pueblos.*

A. Moreno Espinosa (1890): Compendio de historia de España, distribuido en lecciones y arregladas á las demás condiciones didácticas de esta asignatura. 6ª edic., coregida y ampliada, Imprenta y Litografía de la Revista Médica, Cádiz, 1890, p. 6.

Esta concepción de la Historia, muy directamente emparentada con las elucubraciones filosóficas de su maestro Fernando de Castro, se repite en las ediciones post mortem. Por ejemplo en las ediciones de 1890 y 1916. La dimensión krausista de su maestro se refleja en la aplicación de la teoría de la evolución a la Humanidad en tanto que sujeto de la Historia. La Humanidad, en palabras del propio autor, «un ser de magnitud y longevidad incalculables, en el que van modificándose los órganos y las funciones, á medida que los exigen las necesidades de su vida evolutiva» (Moreno Espinosa, 1916, 7), tiende hacia la perfectibilidad en «su marcha progresiva». El esquema krausista idealista de «humanidad» se convierte en un todo orgánico sometido a ley universal del desarrollo progresivo. Junto a este evolucionismo sui generis, más krausista que darwinista o spenceriano, nuestro autor hace ciertas concesiones positivistas al subrayar la importancia de los aspectos geográficos en el «destino histórico de los pueblos» (Moreno Espinosa, 1916, 9). Krausopositivismo, ciertamente, muy atemperado por el dogma religioso que empapa la obra de Moreno Espinosa y a años luz, por cierto, de los planteamientos más manifiestamente y acriticamente evolucionistas y positivistas que se recogen en algunas obras de divulgación de la época, como la de Carlos Mendoza (s.f.), Historia de la civilización en todas sus manifestaciones, donde se compara el estudio de las civilizaciones a la embriología social.

En cuanto a los contenidos, de las diferentes versiones post mortem del Compendio de Historia de España, consultadas por nosotros (Moreno Espinosa, 1906, 1915, 1916, s.f.), la línea discursiva que concede continuidad de los textos es el nacionalismo. Se divide la Historia en tres periodos: Antigua, Media y Moderna. En la primera se incluye la Prehistoria, y al final se abre un periodo contemporáneo (desde la Guerra de la Independencia) dentro de la Edad Moderna. El criterio organizador de los contenidos es el de las diversas «dominaciones» en la historia antigua y los reyes y reinados desde la España cristiana; los hechos importantes y los reinados organizan los contenidos de la Edad Moderna. El conjunto aparece fragmentado en lecciones, entre 64 y 74 lecciones, según la edición. Una cierta novedad estriba en la atención particularizada a Portugal, que denota un cierto iberismo común a más de un republicano de entonces, y, como ya era tópico en la época, algunas lecciones (las menos) especializadas en las dimensiones de la historia interna, entendida como estudio de la «civilización», y que, a su vez, plasmaba una cierta idea espiritualista de la cultura.

El contenido podríamos decir que se rige por dos esquemas de identidad implícitos o explícitos: el nacionalismo español y la pretensión científicista. En efecto, en la primera lección, «preliminares de Historia de España», se dibuja un auténtico friso nacionalista

Viejos tópicos, alusiones a la disputa dieciochesca sobre la aportación de España a la cultura universal, mismas ideas una y otra vez repetidas en la tradición manualística. En fin, esto es lo propio de los compendios. Esta escuela de patriotismo queda demostrada a lo largo de los contenidos de toda la obra, porque si en la Edad Antigua Viriato figura «el primero y más glorioso de tantos guerrilleros como ha tenido España en sus luchas de independencia» (Moreno Espinosa, 1916, 43), en la Edad Media la Reconquista alcanza el nombre de «santa empresa», que, «amparada por Dios, de quien provienen todas las grandes inspiraciones, nos limpió de la escoria goda, borró las diferencias de raza, y trájonos á reconquistar el suelo y á constituir una sola gente» (1916, 131). De los Reyes Católicos y sobre todo de la reina Isabel se ofrece una visión positiva, porque «su nombre unido a tan altos hechos, y el recuerdo de sus dotes políticas y virtudes privadas vivirán eternamente en la historia patria, simbolizando sus glorias más puras y brillantes» (1916, 324-325); todo lo cual viene adobado con una tendencia a exculpar a los reyes de ciertos hechos poco agradables para el autor como la Inquisición o la expulsión de los judíos, que justifica porque los reyes tuvieron que obedecer a un cierto estado de opinión y porque tales hechos se mitigan por ser comunes a otros países en aquella época. El juicio sobre Felipe II también resulta muy matizado hasta el punto de resaltar más sus virtudes que sus defectos, intentando contrarrestar las críticas de los que «execran su memoria» (1916, 389), aunque en la narración aparecen algunos hechos en los que no se pronuncia directamente pero seguramente son los que considera merecen «vituperio» (1916, 390). Por lo demás, nada muy alejado de una visión liberal-nacionalista heredera de la tradición que se remonta a Lafuente. Ello se expresa con claridad al enjuiciar el reinado de Fernando VII, aunque el tono liberal y progresista se hace más neutro según se acerca a los acontecimientos más recientes como el sexenio revolucionario o la I República. Naturalmente, la narración de los acontecimientos del siglo XX, que en una de las ediciones manejadas llega hasta la proclamación de la II República ya no es obra de la pluma de nuestro autor (Moreno Espinosa, s.f.), sino de Francisco Morán, también catedrático de Geografía e Historia de Instituto especializado en el arreglo de obra de nuestro autor.

Cuando en el capítulo anterior, queríamos aventurar una explicación del éxito del libro de texto de Rivera, otro catedrático de provincias, aunque mucho menos «público» que Moreno Espinosa, decíamos que su contenido ideológico, muy pegado a la ideología dominante de la época del moderantismo isabelino, podía ser la clave. Ahora tampoco nos apartamos de pensar que el éxito de la obra de Moreno Espinosa, editada desde puntos tan excéntricos (Cádiz y Barcelona), pudiera deberse a esta mezcla de elementos diversos, a su sincretismo y oportunismo ideológicos, que tomando como base la matriz liberal y krausista, va inclinándose cada vez más hacia un nacionalismo fuertemente influido por sus ideas religiosas: «debe considerarse la existencia de Dios como el primer hecho de la Historia» (Moreno Espinosa, 1897, 6). Son textos, en suma, que por su contenido cualquiera podría encontrar materia de su gusto. Este sincretismo ideológico es también una marca de identidad del género no descubierta ahora.

Ahora bien, en los textos de nuestro autor había mucho más que ideología. Existía un deliberado afán de demostración y exhibición de conocimiento, tras el que se escondía un molde textual propio de la «Historia sin pedagogía». En efecto, según se van produciendo las distintas ediciones, es observable un progresivo científicismo, porque el libro de texto se acoraza con un aparato erudito y crítico muy ostensible. Desde los años 80 y 90 cada lección consta de una narración dividida en párrafos numerados y de unas notas a pie de página. Las notas, en tipografía algo distinta, ocupan mayor espacio que la propia narración y tratan, las más de las veces, de ampliar la explicación pero también de ofrecer las bases documentales de los hechos o juicios que se exponen. Por ejemplo, se

hace una nota crítica sobre la génesis del mito de Túbal como primer poblador de España; y esta voluntad de mostrar la Historia no sólo como narración sino también como crítica contrastada de hechos se plasma en todo el libro. Además, el Compendio de la Historia de España se publica, en algunas de las ediciones, con tres apéndices que contienen unas «tablas cronológicas de los soberanos españoles», una relación de «historiografía y fuentes bibliográficas de la Historia de España», y un tercero dedicado a «documentos históricos». A todo ello se suma un apéndice con «extracto de las lecciones», es decir, un compendio del compendio, según el viejo estilo que recuerda la finalidad última del texto: ayuda de la memoria para los exámenes, intención compendiosa que fue ensalzada como mérito por el propio Consejo de Instrucción Pública en su dictamen oficial.

Si bien las tablas cronológicas no añaden nada nuevo, sí tienen, en cambio, algo más de novedoso el repertorio bibliográfico por épocas, que el autor selecciona y comenta, y que en 1892 merecía el siguiente juicio de Consejo de Instrucción Pública: «quizás la más completa [bibliografía] de la Historia de España, tal como hasta ahora la han trazado nacionales y extranjeros» (Moreno Espinosa, 1916, VI). Ya entenderá el lector la parvedad utilitaria que pudiera desprenderse de tal apéndice de erudición para el alumno, y, por el contrario, no nos cuesta imaginar el interés que, a buen seguro, despertaría en el profesorado dispuesto a su propia actualización científica. Con ello se confirma una idea capital que nos permite entender más cabalmente la larga tradición de los libros escolares de segunda enseñanza: aunque el destinatario aparente es el alumno, el receptor real de los mismos es el profesor que ha encontrado en ellos seguridad para la impartición de sus clases e incluso, como es el caso, materia para ampliar su propia formación. Algo parecido, aunque no igual, puede colegirse del apéndice de documentos, en el que se recogen fuentes primarias escritas desde el *Cronicon* de Idacio hasta un fragmento de la Historia de la guerra de Granada de Diego Hurtado de Mendoza, colección de fuentes que se interrumpe sorprendentemente en los finales del siglo XV sin tocar aspecto alguno de la historia posterior. Tanto la bibliografía como las fuentes se colocan en anexos en una posición apendicular, como descontextualizadas del hilo narrativo del libro, como si realmente obedecieran al propósito de ofrecer un plus de conocimiento erudito y profesional. En cualquier caso, hay que tomar nota de esa inequívoca voluntad de rigor que engarza con la progresiva tendencia a la profesionalización de la historia en cuanto saber.

En cuanto al arquetipo pedagógico, Moreno Espinosa resulta, en muchos aspectos, un continuador de los compendios de época isabelina. En sus dos manuales varía un tanto la apariencia física del libro: ahora pasa a un tamaño algo más grande (octavo mayor) y crece el número de páginas. La ausencia total de imágenes, el texto denso, puro y duro, también le asemeja a la mayoría de sus predecesores. El esquema de desarrollo lineal de los contenidos es el mismo: la narración cronológica marca la secuencia temática que se estudia, y se emplean las divisiones en edades, en lecciones, en párrafos numerados y con cronología al margen como apoyos a la narración en orden cronológico. Ninguna novedad de lo ya sabido y hecho antes. El resumen y las tablas cronológicas como anexo también eran fórmulas ya conocidas. Poco usual, en cambio, era el recurso a las notas a pie de página y menos aun la aparición de una antología de fuentes escritas al final, extremos que denotan la ya comentada voluntad de saber y de respetabilidad erudita y crítica que garantizaba la exhumación y exposición en el texto de pruebas documentales.

En fin, los textos de Moreno Espinosa siguen siendo un paradigma, en la época de la Restauración, de lo que hemos llamado la «Historia sin pedagogía», la Historia para la educación de las clases cultas, que ya había sido fundada en época isabelina y que ahora se renueva con las galas de una mayor científicidad y una voluntad de demostración del valor de la Historia en tanto que ciencia. El dispositivo material ayuno de imágenes o de otros apoyos pedagógicos, el contenido denso y compacto hacían difícilmente distinguible este tipo de manuales de otros que circulaban en la Universidad por la misma época. Su significado nos remite a un mundo de supuestos muy tradi-

cionales sobre cómo se enseñaba y cómo se aprendía la Historia, a pesar que la inclusión de fuentes pudiera dar ocasión a otras formas de enseñanza, siempre y cuando, claro está, perdieran el carácter de información complementaria del texto.

Cobra así nuevo empuje el valor del conocimiento histórico, que se supone puede transmitirse a la educación de los estudiantes de bachillerato mediante una mera operación de trasvase sintético del conocimiento científico acumulado, ya que en los textos de Moreno Espinosa emerge la citada voluntad de actualización científica. Esta idea predominará en toda la manualística del modo de educación tradicional-elitista en la educación secundaria. Frente a la socialización dogmática y extremadamente nacionalista de la educación histórica en primaria, que no duda en valerse de argucias pedagógicas como el diálogo u otras, en la secundaria parece una más refinada socialización nacionalizante, que, por añadidura, pone en el centro de la educación histórica una imagen de la Historia como un conocimiento que hay que memorizar en tanto que verdadero por científico, como se demuestra con las fuentes y otros aparatos críticos. En suma, la Historia, cada vez más vestida de ciencia, se sigue concibiendo como una parte del capital cultural que se acumula en el curso del proceso educativo de la minorías selectas.

La única disonancia en los textos de Moreno Espinosa es su falta de actualización iconográfica. En todas sus ediciones, nos topamos con un auténtico desierto de imágenes. Esto ya nos es un patrimonio común de los textos de la Restauración, que se diferencian notablemente de los de épocas anteriores por la incorporación de la ilustración gráfica en forma de grabados y fotografías. Esta iconoclastia de los textos de nuestro autor es curiosa circunstancia difícil de explicar a no ser por exigencias empresariales ajenas a la voluntad del propio Moreno Espinosa. Sea como fuere, su obra como compendiador coloca al ilustre catedrático del instituto de Cádiz entre los grandes formuladores, en compañía de los que le precedieron como Rivera, Castro, Cortada y otros, del código disciplinar de la Historia a través de los textos escolares de la educación secundaria.

Ya se puede suponer que una cosa es que interpretemos las obras de Moreno Espinosa como un arquetipo y otra cosa muy distinta es que todos los manuales de la época fueran iguales a los de nuestro autor<sup>18</sup>.

Tampoco fueron iguales ni mucho menos los textos desde el punto de vista ideológico. El liberalismo y progresismo, más o menos templado, de Moreno Espinosa encontró réplica en una serie de autores de pensamiento muy conservador e integrista. Aunque todos los datos disponibles indican que la primera línea triunfó, en la versión atenuada y dulcificada de Moreno Espinosa, aunque no fue ni mucho menos exclusiva, en los centros estatales, la segunda se extendió especialmente entre los centros privados en manos de la Iglesia. Este es el caso, a modo de ejemplo, de la obra de Félix Sánchez Casado, auxiliar y catedrático supernumerario de los Institutos de Madrid y sobresaliente integrista católico y auténtico profesional del libro de texto<sup>19</sup>, que empieza a dar a la imprenta diversos manuales desde finales de los años sesenta.

*El origen del mundo no es un misterio impenetrable. Tenemos acerca de esto datos muy precisos suministrados por el libro más antiguo, el Génesis, y todos los sabios más eminentes confiesan que estas noticias están en completo acuerdo y conformidad con los nuevos descubrimientos.*

F. Sánchez Casado (1912): Elementos de historia universal. Aumentada en la parte contemporánea por Enrique Sánchez Rueda, 21ª edic., Imp. de los Hijos de Gómez Fuentenebro, Madrid, p. 12.

El texto sigue explicando el misterio de por qué Dios creó también unos espíritus puros llamados ángeles y continúa en ese registro temático hasta el Diluvio Universal. Este tipo de literatura dogmática en el que la historia se confundía con una apología de la Religión y de la Iglesia debió

estar, a la altura de 1912, refugiada sobre todo en los centros escolares de la Iglesia. La portada del libro arriba citado contiene todo un programa de iconos del nacionalintegrismo: en la cara anterior un Dios barbado recorre el cielo transportado en una nube mientras mira a la tierra como en actitud de bendecir. Más abajo, en tamaño más pequeño, una viñeta con dos círculos representa las ruinas de un templo antiguo y el desembarco de Colón en América con el signo de la cruz; al lado derecho, el título en letras doradas, y abajo una vista de la plaza de San Pedro. En la contraportada un ángel muestra la tabla de los diez mandamientos.

Esta historia universal se sigue editando una y otra vez y en tiradas nada despreciables, como atestigua que la edición de 1900 llegara a los 12.000 ejemplares (Sánchez Casado, 1906, III); tiene una vigencia que va mucho más allá de la muerte de su autor. En 1912 ya iba por la edición vigésimo primera con el título de Elementos de Historia universal, ampliada por Sánchez Rueda, que vemos todavía editada en 1921 (23ª edic.) (García Puchol, 1993, 325), y que se prolonga en otras ediciones hasta el año 1926, como otras obras suyas que llegan incluso a los años treinta (Palau, 1948, 298 y 299). Como en el caso de Moreno Espinosa, sus textos sobreviven a su creador, incluso también es un hijo suyo, Enrique Sánchez Rueda, que nunca acredita tal circunstancia, quien se encarga de arreglar su obra, una y otra vez, ampliando texto e imágenes, y siguiendo así la vieja tradición de los «arreglistas» y del texto escolar como palimpsesto, que una vez escrito por primera vez deja sus páginas abiertas a una constante e insaciable afán de reescritura. A diferencia de Moreno Espinosa, Sánchez Casado fue un profesional de libro de texto de todas las asignaturas del Bachillerato, un divulgador en sentido pleno; mientras el catedrático gaditano puso el acento en transmitir una imagen escolar de la Historia como ciencia, el compendiador profesional desplazó el interés en convertir la Historia en una simple apologética integrista.

En esto último Sánchez Casado exhibe unas formas que a veces asemejan sus textos al discurso encontrado en los libros de primaria. A diferencia del catedrático gaditano, siempre dará mucha importancia en sus obras al aparato gráfico: desde las primeras ediciones los cuadros sinópticos, los mapas y los esquemas de batallas están presentes. Los mismos contenidos además de mucho más dogmáticos son también más elementales y breves. Con el paso del tiempo, comparando unas ediciones con otras, se puede observar cómo la Historia de España editada en 1872 y el Prontuario de Historia de España de 1890 (décima edición) podemos apreciar que se conserva el pequeño formato (en octavo menor), claramente más pequeño que el de Moreno Espinosa, pero se han enriquecido ampliamente el caudal de imágenes, con lo que se intenta dar una mayor alegría visual al texto. Lo cierto es que la imagen aparece como una mera ilustración vicaria del texto y no fuente acreditativa de su verdad. Es más, a pesar de que algunos de los grabados son de calidad nada despreciable, de que algunos están inspirados en la pintura histórica del XIX, una buena parte son puras invenciones que en casos extremos llegan a auténticos anacronismos distorsionantes de la realidad. Por ejemplo, para asombro del lector el grabado que representa el asedio de Numancia, nos muestra que los numantinos no sólo fueron valerosos, sino también adelantados a su tiempo: en el centro de su ciudad tienen instalada una iglesia cristiana antes de que Cristo hubiera nacido (Sánchez Casado, 1890, 20). La galería de reyes medievales tampoco tiene desperdicio; una vez más, el efecto de verdad se sacrifica a la eficacia pedagógica. Junto a las imágenes y los cuadros sinópticos, en la Historia de España de 1890 se añadía un índice alfabético de nombres; el resto, era una letra muy apretada dividida en periodos o épocas y no en lecciones como era habitual en otros manuales.

La larga vida de textos como los de Moreno Espinosa y Sánchez Casado, que están en vigor unos sesenta años, no es impedimento para que a la altura de la segunda década del siglo XX se produzca la aparición de nuevos autores, al tiempo que se va renovando el cuerpo de catedráticos de Instituto que había alcanzado un estado gerontocrático a la altura del cambio de siglo (Peiró, 1992). Ellos son

los que tienen que abrirse camino en competencia con un mercado que todavía se alimenta de las reediciones de sus predecesores.

Desde principios del siglo XX hasta la guerra civil, el modelo de libro de texto en la secundaria sufrió pocas modificaciones en cuanto a los supuestos pedagógicos y sociales en que se basaba. Es cierto que desde comienzos de siglo el periodo de entreguerras se produce un proceso de superación parcial del arcaísmo científico que había aquejado a los manuales universitarios y de segunda enseñanza durante el último cuarto del siglo XIX (Pasamar-Peiró, 1987), y ello denota sin duda la creciente profesionalización de la historiografía española desde principios de siglo. Las traducciones de obras extranjeras, el progreso de la investigación empírica y la institucionalización universitaria de la profesión de historiador dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, no dejaron de sentirse en la producción de obras de divulgación.

Desde muy pronto algunos catedráticos de Universidad como Rafael Altamira, que fueron más la excepción que la regla, combinaron la investigación científica con su afán de divulgación escolar. Otros menos innovadores, demuestran ahora un nuevo interés por los textos de enseñanza media como son el caso de la Síntesis de Historia de España del catedrático de la Universidad Central, Antonio Ballesteros Beretta (1924), o el Manual de Historia Universal de Ciriaco Pérez Bustamante (1929), a la sazón catedrático de la Universidad de Santiago, que representan ejemplos de una modernización conservadora de discurso historiográfico de unos textos cuya influencia se prolonga en el franquismo<sup>20</sup>.

Pero esta clase de textos no rompieron la casi exclusiva que los catedráticos de los institutos siguieron ejerciendo sobre la producción de los manuales de la enseñanza secundaria. De entre ellos nace la nueva generación de libros de texto que pugna por sustituir los escritos en la segunda mitad del siglo XIX.

Los ejemplares más emblemáticos de esta nueva generación de compendiadores fueron catedráticos de Geografía e Historia de Instituto, ingresados entre 1909 y 1910. Nos referimos a Rafael Ballester y Castell y Pedro Aguado Bleye<sup>21</sup>.

El primero, siguiendo la tradición de sus colegas de cuerpo escribió, una rica gama de manuales para la asignatura de Geografía y para la de Historia universal y de España. Si fijamos nuestra atención en la historias de España y la universal, son varias las ediciones y versiones realizadas, incluso el autor rehizo sus obras para adaptarlas a los programas del Plan Callejo de 1926 (Ballester, 1929). Sus dos manuales de Historia son publicados por primera vez en 1913-1914 (Clío. Iniciación al estudio de la Historia) y en 1917 (Curso de Historia de España).

Estos libros contiene una clara vocación innovadora en más de un aspecto y una cuidada narración histórica.

*Por lo que respecta a la complejidad que ofrece el estudio de la historia de España, a causa de sus naturales y constantes relaciones con la de otros pueblos, he procurado solventarla, como hice en la edición primera, aclarando la narración o exposición de los acontecimientos mediante textos o fragmentos complementarios enlazados al asunto de que se trate, habiendo reducido, en esta edición, el texto del libro a lo estrictamente indispensable para la comprensión o explicación de los hechos, y ampliando, en cambio, el texto complementario, sin excluir de él, como es lógico en un manual destinado a la juventud, aquellas leyendas o anécdotas significativas, sin las cuales es inasequible a la imaginación infantil la hierática y severa Musa de la Historia.*

*Una refundición completa he hecho de las ilustraciones, substituyendo los dibujos por el fotograbado. No obstante, he persistido en el pensamiento de la primera edición, esto es, que la representación de objetos, monumentos, retratos, etc., no fueran motivos decorativos, sino complemento gráfico y documental del texto. Las reliquias que el tiempo ha respetado deben ponerse*

*a la vista en toda su autenticidad a fin de evitar erróneas interpretaciones que no es legítimo suscitar a quien aspira a adquirir el conocimiento del pasado.*

R. Ballester y Castell (1921): Curso de Historia de España. 2ª edic., Talleres Gráficos Lux, Gerona, pp. 8 y 9.

Esta larga cita muestra la manera de proceder en la elaboración del manual. Cada libro se divide en lecciones y en cada una de ellas hay un texto en letra más grande y otro «complementario» en el que el autor interpola comentarios, añade información, produce textos-cita, etc. Hay también ocasionalmente alguna nota a pie de página, y siempre una bibliografía recuerda al lector otras fuentes suplementarias de conocimientos. Al final del libro, un léxico, un índice de grabados y un índice de materias, y en cada lección un buen acopio de ilustraciones en forma de fotograbado que, como dice su autor, sirven a modo de «complemento gráfico y documental». La sustitución de la vieja imaginaria del ochocientos basada en dibujos inventados o en pintura histórica del XIX tiende a reemplazarse por documentos de época: monumentos, monedas, retratos, esculturas, de las que siempre se cita la procedencia. De ahí que tanto Clío. Iniciación al estudio de la Historia como el Curso de Historia de España destacan por una rica aportación documental en forma de imágenes, aunque no siempre su calidad sea sobresaliente.

En todo caso, tanto el tipo de texto como esta manera de preocuparse por la imagen tienden a resaltar el manual como resumen del saber de una ciencia que se profesionaliza y para la que las fuentes ya no ocupan un lugar marginal o apendicular. El mismo contenido mesurado, aunque con un enfoque claramente progresista, convierten a la obra de Ballester en un típico libro que renueva algunas de las claves ya entrevistas en Moreno Espinosa y otros precursores, pero que en lo sustancial se aleja claramente de la «Historia con pedagogía» y pone en primer lugar la Historia como ciencia que resumidamente, pero con rigor, ha de derramarse sobre las aulas de secundaria. El informante de la Real Academia que en 1918 eleva el correspondiente dictamen sobre su Curso de Historia de España parece acusar al autor de estar obsesionado por un cierto rigor científico inconveniente, según él, para ese nivel educativo. Aunque conocemos algunas versiones más «pedagógicas» de sus obras (Ballester, 1929), la verdad es que su aportación implica simultáneamente la modernización profesional y la continuidad del modelo los libros de texto de secundaria.

En la misma línea de profesionalización y modernización de los contenidos de los libros, aunque en una tónica mucho más conservadora se encuentra la obra de Pedro Aguado Bleye, y su Manual de Historia de España, que prohió, en los años treinta, versiones dirigidas a la segunda enseñanza. Podría decirse que, a la altura de los años veinte y treinta, ambos autores acaban de acuñar las notas distintivas del manual escolar para el bachillerato, que en sus aspectos formales (que no en su contenido) proseguirá, con ligeras variantes, en tiempos de la Dictadura de Franco.

Hasta aquí una tradición de textos que vierten o tratan de derramar el saber científico sobre el medio escolar secundario. Una concepción de la enseñanza en la que el saber se hace valioso escolarmente por su misma esencia, lo que se refuerza dando cada vez más un tono de seriedad y autenticidad a todo el relato, utilizando la imagen como documento y el texto como narración documentada de hechos de una verdad incontrovertible. El saber legítimo se traslada de esta manera a las aulas de los Institutos de Bachillerato. El modelo universitario de manual sólo se distingue del secundario en el número de páginas: detrás subyacen los mismos supuestos científico-pedagógicos y sociales.

### IV. 3. 3 *Los manuales en el franquismo: giros ideológicos y pervivencias de la tradición*

Si el fugaz episodio del texto único en la Dictadura de Primo de Rivera no impuso ningún cambio ni de fondo ni de forma en el modelo de manual que se fue afirmando a lo largo de los años veinte y treinta, no puede decirse lo mismo de los textos escolares de la época franquista. Aquí la cirugía fascista deja sentir sus peculiares cicatrices ideológicas en un sentido uniformizador, aunque también persistieron una serie de supuestos historiográficos y pedagógicos anteriores. Es más, el estudio de los libros de texto en el franquismo se ha convertido, como ya vimos al hablar de los de primaria, en un lugar común para la reconstrucción de la ideología imperante en las diversas etapas del régimen<sup>22</sup>.

Es perfectamente defendible la tesis de una «ruptura con la tradición liberal» no sólo en la historiografía, como ha demostrado Pasamar (1991 a), sino también en los contenidos escolares. En la educación primaria desaparece totalmente y en la secundaria es sepultada, aunque en menor medida, por la retórica nacionalcatólica imperante. Ciertamente es también que algunos autores de época anterior, como Pérez Bustamante, Ballesteros, Aguado Bleye e incluso Menéndez Pidal, entre otros seguidores de una tradición liberal-nacionalista conservadora, y algunos catedráticos de Instituto, fueron recuperados y sus obras, unas veces como libros de texto y otras como obras de divulgación o consulta alcanzaron una indudable influencia intelectual a la vez que servían de cierta legitimación al franquismo, haciendo de puente entre dos épocas. El ejemplo más destacable es el de Ciriaco Pérez Bustamante, que, siguiendo también una tradición previa, escribe obras de uso múltiple: para cursos universitarios y para el Bachillerato, tales como *Historia de España y de la Civilización Española*, (Editorial, Yagües, Madrid, 1941), o *Compendio de Historia Universal* (Ediciones Españolas, Madrid, 1941), o su famosísima *Síntesis de Historia de España* (Atlas, Madrid, 1948), que en sus aspectos formales (tamaño, tipografía, tipo de narración) no se alejaba demasiado del acervo pre-franquista, aunque con una caída en la calidad material y una subida de la temperatura ideológica al calor del «glorioso movimiento nacional».

Después de los trabajos publicados sobre los libros de texto del franquismo, es un hecho generalmente admitido que los contenidos de los textos escolares no rompieron amarras con la interpretación nacionalcatólica hasta los años setenta. En términos más generales, el modelo historiográfico que preside la enseñanza de la Historia en los textos escolares, lo que un tanto pretenciosamente suele llamarse el «cambio epistemológico» no llega a consolidarse hasta los años setenta, especialmente después de los programas de 1975. La continuidad se produjo, pues, tanto en lo ideológico como en lo científico, pues el nacionalcatolicismo, como puede suponerse, era incompatible con una pretensión científica que introdujera las nuevas corrientes historiográficas que se fueron extendiendo por Europa después de la Segunda Guerra Mundial.

No obstante, los componentes ideológicos más fuertemente fascistas se desarrollan al amparo del Plan de Estudios de 1938, dentro del que prolifera una ideología de corte arcaizante que enlaza, en muchos aspectos, con la tradición integrista-católica de la época anterior. Lo nuevo no fue, pues, el discurso, sino el silenciamiento de cualquier otro y la sepultura de la mejor tradición liberal. Aquí como en muchas otras facetas de la vida sociocultural, el franquismo se muestra como una mera hipótesis del reaccionarismo católico, propio de lo que podríamos llamar, si se nos permite la licencia, «el fascismo con curas».

En la fase más rotundamente fascistizante de franquismo, la que desde el punto de vista de los planes de estudio va desde 1938 hasta 1953, los contenidos de los libros de texto se encuentran atravesados por unas constantes ideológicas e historiográficas muy transparentes. Así, el peso de la historia medieval y moderna, sobre todo de la época imperial de los tiempos modernos, la sobrea-bundancia de historia nacional, la no contemplación de aspectos regionales, el providencialismo, la retórica grandilocuente, el narrativismo de hechos políticos, la interpretación psicologista y cons-

pirativa del devenir histórico y otros rasgos que han destacado los estudiosos de este asunto (Valls, 1984 y 1986; Martínez Risco, 1994), como no dejan de serlo también su parentesco con la versión más conservadora de la historiografía restauracionista, especialmente de la vinculada a la Real Academia de la Historia (Pasamar, 1990, 347; Peiró, 1995) e incluso, en nuestra opinión, con algunos de los tópicos de la historiografía nacionalista liberal fundadora de lo mito-temas nacionales, y, por supuesto, con el pensamiento reaccionario que se remonta a la segunda mitad del siglo XVIII. No en vano la génesis del nacionalismo español y su historia es punto de referencia imprescindible para el estudio de la genealogía de la enseñanza de la Historia, y no sólo en época franquista, como hemos querido demostrar hasta aquí y como también señalan los trabajos de López Facal (1995) y Valls, (1991).

Desde el punto de vista del contenido ideológico y de los autores, predominó en los libros de secundaria el componente nacional-católico mezclado, a veces, con un cierto criptoliberalismo de matiz conservador.

Entre estos últimos preponderó una evidente línea de continuidad: la autoría principal pertenece a los catedráticos de Instituto, y algunos de Universidad, como los arriba citados u otros como Rumeu de Armas. La literatura estrictamente fascista o falangista no llegó a imponerse y en los centros de enseñanza media siguieron utilizándose los libros del estilo de los ya comentados de Pérez Bustamante o los directamente elaborados por los catedráticos de esos establecimientos. En ambos casos hay mucho de recuperación de una tradición preexistente, ahora retocada ideológicamente.

No obstante lo dicho, las mutaciones en los contenidos y orientaciones de los libros de texto fueron muy lentas. Se podría decir que aconteció antes un giro en los enunciados de los cuestionarios que en los propios libros de texto. Como vimos, los cuestionarios de 1953, 1957 o 1967 se alejan ya nítidamente del programa extremadamente ideologizado del Plan del 1938. Esta evolución, debida a la entrada de nuevos efectivos técnicos en el Ministerio de Educación, no se percibe, ni con la misma intensidad ni con el mismo ritmo, en los manuales, que siguen, como por movimiento inercial, salvo honrosas excepciones, las pautas ideológicas anteriores. Así, pues, la nueva racionalidad técnico-burocrática tardó en llegar a los libros de texto.

Desde 1938 y hasta muy avanzados los años sesenta no se observan síntomas de cambios significativos, entre otras cosas porque la mayoría de los textos publicados entre 1953 y 1960 son reediciones de obras hechas en el periodo anterior y lo mismo ocurre con los editados en los años sesenta (Hamre, s. f., 14), lo que viene a poner de manifiesto la continuidad, la larga duración de estos artefactos culturales. Los contenidos de los libros de texto inician un proceso de giro parsimonioso entre 1967 y 1975, que, para algunos, vendría a ser un periodo de transición (Cal Freire et al., 1981, 915); entre los indicadores del lento viraje en los contenidos se puede citar el libro de un afamado criptoliberal, pionero en la renovación de la historiografía y de libro escolar en España, Jaime Vicens Vives, que publica en 1960, en la editorial Teide, Cives. Historia universal y de España y otros autores que tímidamente manifiestan una proclividad hacia una mayor sindéresis ideológica e historiográfica. Sólo a partir de 1975, dentro de los nuevos programas nacidos de la Ley General de Educación, es cuando reconocemos una transformación profunda en los contenidos, tanto en la dimensión ideológica como en la propiamente científica.

Finalmente, el periodo 1938-1953 impone un modelo material y formal, que sobre todo aparece en las obras producidas por catedráticos de Instituto como Asián Peña, J. R. Castro o Bermejo de la Rica o Santamaría Arández, entre otros. Se trata de un libro de formato más alargado que los anteriores (está en o roza el cuarto menor), de menos páginas (en el Plan del 1938 se impartía la asignatura en todos los cursos, desde 1º) y donde hay un predominio casi pleno de lo narrativo. Es un formato que ya se vislumbra en los años republicanos, practicado a veces por autores de texto que siguen activos en época franquista. Los textos acostumbran a diferenciar por tipos de letra lo

fundamental y lo accesorio de la narración, y se ilustran con un muy pobre aparato gráfico en las primeras ediciones, que va haciéndose mayor con el tiempo y sobre todo en los libros dedicados a la asignatura Historia Universal de 3º, donde se abordaban más cuestiones artísticas. En cierto modo, si comparamos estos libros con los de finales del XIX o principios del XX (por ejemplo con los de Moreno Espinosa o Ballester) observamos una disminución del contenido y un claro debilitamiento de las pretensiones profesionalizadoras. Es decir, que no se inventa nada salvo la reducción de los contenidos de enseñanza. No se incorpora ninguna novedad pedagógica, no se utilizan fuentes, el relato aparece como terminado y autosuficiente.

Este esquema es el que se plasma en los libros del catedrático del Instituto Balmes de Barcelona, Asián Peña (1945 y 1947), que ganó su plaza en 1935 en desigual lid con Vicens Vives (Muñoz i Lloret, 1997, 52), y que fue uno de los más prolíficos especialistas en esta clase de literatura, que, siguiendo una vieja tradición adapta sus libros del Plan de 1938 a las transformaciones acaecidas en los siguientes planes de estudios hasta el de 1967, sin modificar el arquetipo de texto.

El molde de las historias universales y de España, con más ilustraciones, es el que impera también en los libros de dedicados a la Historia del Arte y de la Cultura, como los hechos por sendos catedráticos de Instituto, María Comas, Historia del arte y de la cultura (Sócrates, Barcelona, 1964), y José Tortajada Pérez, Cultura y Arte (Ediciones Ruiz, Madrid, 1968), que se impartía en quinto o sexto de bachillerato, desde el Plan de 1953 hasta la reforma de los años setenta. Son libros que, más allá del rigor mayor o menor de su contenido, se asemejan mucho, no en vano se impone una normativa cada vez más uniformizadora de las condiciones técnicas de producción: texto lineal, sin altos en la narración, con alguna nota aclaratoria, y con la incorporación progresiva de fotografía en blanco y negro, sin ningún tipo de sugerencia de actividad. Sólo en los años sesenta empieza a entrar tímidamente el color de forma esporádica y poco afortunada, con una clara inclinación a la infantilización del aparato icónico y a una progresiva reducción del texto escrito.

Este modelo de texto de época franquista fue impuesto por los profesionales de la enseñanza que, siguiendo una vieja tradición, siguieron siendo los autores que dominan el mercado, en ocasiones vinculados casi en exclusiva a alguna editorial. Así es como el libro de texto que precede a la Ley General de Educación reproduce de manera simplificada el arquetipo del libro de texto como auxilio de la memoria y como complemento de la formación nacionalista (ahora en versión fascista y no liberal) creado en la etapa fundacional de la Historia como disciplina escolar. Persiste, asimismo, un cierto prurito profesional de ofrecer una Historia diferente a la de las escuelas, aunque los libros de primaria y secundaria, inician una aproximación progresiva, sobre todo cuando, en las postrimerías de los sesenta, en primaria la enciclopedia ceda paso al libro o manual suelto de Historia, en cuya elaboración a veces participarán autores de libros de Bachillerato, mientras que, al mismo tiempo, el formato y el volumen de los contenidos se separan cada vez más de los textos universitarios a los que siempre habían estado ligados: ahora sí comienza a diferenciarse, en los años sesenta, el texto universitario del de secundaria.

Los cambios, pues, existieron, pero no se produjeron por decisión administrativa o sobre la nada; el sustrato de una larga tradición escolar subsistirá, en buena parte. Lo cierto es que los textos para el Bachillerato franquista no transformaron esencialmente el esquema y el sobreentendido pedagógico heredado de épocas anteriores. El código disciplinar de la Historia se vio afectado por esta sobrecarga doctrinal y por un contexto educativo más represivo y autoritario, pero las claves de los textos visibles siguieron siendo las mismas.

Los esbozos de un giro en los años sesenta, que se consolida en los setenta, no son más que la expresión de una transformación en el modo de educación tradicional-elitista que estaba dando paso al tecnocrático de masas. Así, la firme expansión de la escolarización en los años sesenta se materializa en un progresivo cambio en los destinatarios sociales de la educación primaria en sus

último tramo y los comienzos del Bachillerato; esta confusión de destinatarios sociales produce una borrosidad de las fronteras entre ambos niveles, de modo que los arquetipos de texto de la «Historia con pedagogía» y los la «Historia sin pedagogía» parecen aproximarse. Como veremos, esta nueva cercanía supondrá, más adelante, una de las bases sobre las que operarán los discursos y los textos que propugnan la revisión de las funciones educativas fijadas en el código disciplinar durante más de cien años. De esta auténtica crisis de la Historia escolar hablaremos en el capítulo siguiente, pero antes tenemos que intentar imaginar cómo funcionaban estos compendios en sus propios contextos escolares.

## IV. 4 Espacios, tiempos y contextos escolares de la educación histórica

### IV. 4. 1 Instantáneas de la educación histórica en la época de la Restauración

Los textos visibles del código disciplinar de la Historia, o sea, los programas, cuestionarios y programas, nos proporcionan una pista valiosa, pero siempre incompleta, sobre la práctica docente, porque en ellos se albergan ideas y principios, a menudo sólo implícitamente enunciados, sobre cómo producir la enseñanza y el aprendizaje históricos. Su escritura hoy subsiste como una memoria viva de la larga tradición de dispositivos pedagógicos generados por la acción discursiva de la administración educativa y de los autores de libros de texto. Pero todo texto, se ha dicho, «es una mezcla de memoria y olvido» (Lledó, 1994, 31), porque, en lo que ahora nos interesa, los textos visibles dejan una huella patente y poseen una voluntad ostentosa y transparente de ordenación de la la práctica educativa, aunque ésta, perteneciente al dominio de lo invisible y cotidiano, a veces queda más sepultada que descrita por los mismos textos que pretenden orientarla.

Como ya sabemos, todo texto visible adquiere sentido en contacto con la realidad que pretende encauzar: el texto encuentra su plena legibilidad en su contexto escolar. Como vimos, los textos visibles de la educación histórica en la era del modo de educación tradicional-elitista prefiguraban, a pesar de expresar a veces lo contrario, una enseñanza de tipo tradicional. Los usos de la educación histórica en las aulas evocan un paisaje pedagógico arcaico.

En efecto, desde finales de siglo se va extendiendo la graduación de las enseñanzas en todos los niveles educativos, es decir, la compartimentación, con las consiguientes bendiciones psicopedagógicas, de los alumnos en espacios-aula según su edad y conocimientos. Sin embargo, este proceso, que a la postre acercará, al terminar el modo de educación tradicional-elitista, la enseñanza primaria y secundaria, fue muy lento e incompleto en la escuela, donde todavía hasta muy avanzado el siglo XX pervivieron las rutinas pedagógicas, espaciales y horarias decimonónicas.

En la época de la Restauración el paisaje escolar era parecido al que nos pinta Cieza García (1989), tomando como base testimonios literarios<sup>23</sup>.

*Bancos, pupitres, encerados, mapas, punteros, cartillas, litografías, planas, plumas, cartelones, tinteros y pizarrines, constituyen junto al Catón, el Juanito, el Fleury o el catecismo del Padre Ripalda, el conjunto de utensilios e instrumentos utilizados en la vida diaria de la escuela para aprender a leer, escribir, contar, bordar y cantar, o bien para imbuirse en los principios de la doctrina y la urbanidad.*

*(...) el maestro de principios de siglo era dado al mantenimiento de un férreo sistema de disciplina a través del cual el alumno pudiera ir adquiriendo un cúmulo de rudimentos culturales, considerados como básicos para iniciarse en los caminos de la vida*

*(...) Correaos, varazos, capones, palos, azotes y malos tratos en general, son considerados como instrumentos utilísimos de castigo, a fin de conseguir un adecuado aprendizaje y un óptimo clima de disciplina y orden.*

J. A. Cieza García (1989): *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)*. Universidad de Salamanca, pp. 277 y 278.

Era también la escuela de «una tarde parda y fría/ de invierno. Los colegiales /estudian monotonía /de lluvia tras los cristales», que en 1910 evocara el poeta. En esta escuela gris, pobre y triste, sometida a las rutinas de una coacción más física que simbólica, se estudiaba lo mismo que en el XIX y, al parecer, de la misma manera.

Estas formas primitivas de inculcación extraídas de evocaciones literarias se ven acompañadas y confirmadas por la realidad de incuria que ponen de manifiesto otros valiosos testimonios sobre la situación de la escuela pública, como los de Altamira o Bello<sup>24</sup>. Una pedagogía muy sumaria, unos profesores de formación muy escasa, un marco, en suma, en que la enseñanza de la Historia era cuestión subordinada a otras exigencias más perentorias.

*El programa vigente para las escuelas primarias data de 1901 (...) Tales son las materias que legalmente se deben enseñar; en realidad, sólo se enseñan algunas. De ellas aparecen en primer término, la religión, que se suele reducir al aprendizaje del catecismo de la doctrina cristiana y á la historia sagrada; esta preferencia se acentúa más en las escuelas de niñas. en el mismo plano que ambas está la lengua, y, sobre todo, la lectura y la escritura, con algo de gramática y muy pocos ejercicios de redacción, vocabulario, etc. A éstas sigue la aritmética elemental y algunas nociones de geometría. En un plano ya secundario se encuentran la geografía, la historia, las ciencias físicas, químicas y naturales y los trabajos manuales. Y relegadas á último término están el derecho, la fisiología, la higiene, los ejercicios corporales, el dibujo y el canto. En cambio, las labores femeninas comparten el privilegio en las escuelas de niñas con la doctrina.*

*Muchas de las escuelas lo son todavía nada más que de leer, escribir, contar y rezar.*

M. B. Cossío (1915): *La enseñanza primaria en España*. 2ª edic., renovada por L. Luzuriaga, R. Rojas, Madrid, 1915, pp. 109 y 110.

La muy raquítica presencia de la Historia y otros conocimientos poco útiles se verificaban dentro de una rancia pedagogía en manos de maestros de baja extracción social, depositarios seculares de una tradición pedagógica de la recitación a coro, del deletreo, del copiado repetitivo de muestras de caligrafía, de la repetición memorística de retazos de saber, de la violencia física (Escolano, 1995, 74 y 75). En fin, imperaba un mísero currículo y una sumaria distribución del tiempo, herencias todavía vivas de los orígenes del sistema escolar moderno.

*El maestro hace la distribución de tiempo que le parece más conveniente entre las varias asignaturas, concediendo generalmente más que á las restantes, á la religión, la lectura, la escritura y la aritmética...*

*La escuela dura tres horas la mañana y tres por la tarde [o dos si el maestro tiene clases nocturnas de adultos]; y las lecciones de cada asignatura suelen ser de treinta á cincuenta minutos. Casi siempre hay lección diaria, por mañana y tarde, de lectura y escritura,; lo mismo pasa, aunque no tanto, con la aritmética, la gramática y la doctrina cristiana; y las asignaturas menos frecuentes son la geometría, la geografía, la historia y las ciencias naturales, á que sólo corresponden tres lecciones semanales.*

*En muchas distribuciones, se destinan diez minutos por la mañana y diez por la tarde, al comenzar la clase, á la entrada, ó sea la colocación de los niños en sus puestos; y en todas figuran otros cinco o diez minutos, al final, dedicados á la oración. También es frecuente encontrar horas destinadas al repaso ó repetición de lecciones anteriores.*

*No faltan escuelas en que se señala de diez á veinte minutos diarios, por mañana y tarde, á la gimnasia y al recreo; pero hay que advertir que las escuelas no poseen, salvo raras excepciones, ni gimnasio ni patio...*

M. B. Cossío (1915): La enseñanza primaria en España, pp. 111 y 112.

Repárese en la libertad de disposición cronoespacial del maestro, que trabajaba en escuelas donde no existían programas oficiales y en las que se practicaba una antigua tradición de los tiempos paleoescolares del sistema de escolarización, de una práctica, que se daba por «natural», entre otras cosas, la oración.

Si la Historia parece que no ocupaba un lugar señalado o preferente del currículo en acción de la escuela de la época de Cossío, tampoco los recursos materiales específicos para la su enseñanza eran envidiables.

*En casi todas las [escuelas] completas suele haber algunos mapas murales (España, Europa y Mapa mundi), y en bastantes se encuentran esferas geográficas; pero todo ello, de pocas condiciones pedagógicas. Para la enseñanza de la historia sagrada y la de España hay, a veces, pequeños cuadros y series de láminas, representando escenas y retratos de mal gusto artístico y de muy dudosa exactitud arqueológica.*

M. B. Cossío (1915): La enseñanza primaria en España, p. 115.

Si ponemos en relación estos testimonios con los de los textos visibles, ya analizados, no nos cabe duda que la enseñanza de la Historia en la educación primaria siguió siendo marginal (a veces inexistente), memorística y de mera inculcación nacionalista-religiosa. Algo, como se puede ver, no muy distinto del panorama que evocamos en la etapa fundacional del código disciplinar. No se puede, pues, entender la enseñanza de la Historia fuera de este contexto de socialización primitiva y brutal, «preindustrial», en el que las prácticas reales de enseñanza eran todavía más tradicionales que las pocas orientaciones legales existentes, porque, por poner un ejemplo, el castigo físico había sido normativamente desterrado desde el Reglamento de 1838. Y no digamos la lejanía de esa realidad con las corrientes pedagógicas modernas, las «pedagogías blandas» que ya proliferan como discurso y como marginales experimentos pedagógicos en los tiempos en que escribían Cossío, Altamira y otros insignes intelectuales institucionistas.

Sólo en algunas y muy minoritarias escuelas graduadas y experimentales, se produjo una práctica distinta, unas formas de sometimiento e inculcación donde la violencia simbólica fue sustituyendo a la coerción física directa. Ni que decir tiene que el nada estimulante panorama sugerido para el primer tercio del siglo XX no se ve mejorado en la escuela de posguerra, que supuso la continuidad de las prácticas tradicionales con el añadido de la extirpación violenta de una buena parte de los profesionales más renovadores. Sólo los imperativos de la progresiva escolarización de masas en la escuela pública, que no empieza a ser una realidad de facto hasta los años sesenta, con la incorporación masiva de alumnos en edades adolescentes, imprimieron una nueva dinámica al cambio escolar.

En este proceso la introducción muy lenta, desde finales del siglo XIX, de la escuela graduada fue, frente a la escuela-aula anterior, el ejemplo de la modernización pedagógica deseado por el pensamiento progresista, y se convirtió en espacio muy receptivo a las nuevas pedagogías psicológicas inspiradas en el ideal de una nueva racionalidad positivista. Aunque su crecimiento fue especial-

mente lento, pues todavía en 1935 eran una exigua minoría que sólo llegaba al 17,6%<sup>25</sup>. En estas nuevas escuelas comenzó a ser más factible y duradera algún tipo de educación histórica, aunque no siempre fuese así<sup>26</sup>. Allí vivieron los textos visibles de la Historia la prueba de la práctica, porque los programas y los libros de texto y las rutinas cronoespaciales se hicieron cada vez más parecidas, salvando las distancias, a las de los institutos de enseñanza media. También su ubicación preferentemente urbana y su clientela social la hacen diferente de las escuela-aula preferentemente rural y campesina.

La expansión de la enseñanza privada durante la Restauración y su especial dedicación, entre las órdenes religiosas, a la educación de las nuevas élites, no supuso pasar, en la mayoría de los casos, a una nueva enseñanza de la Historia. Todo lo contrario. El contexto pedagógico de los colegios privados religiosos hacía todavía más perdurable la tradición jesuítica y escolapia de una pedagogía disciplinar «dura», ajena, salvo las conocidas excepciones manjonianas y otras, a los discursos innovadores. Una educación que servía, en palabras de Azaña, para adquirir «ciertas habilidades de orangután domesticado» (Cieza García, 1989, 48), y sin duda también para afirmar un capital cultural y una distinción social a sus supuestos beneficiarios. Todo ello a costa, especialmente en los estudios de bachillerato, y más aun en los regímenes de internado (tanto en colegios como en seminarios), en dar una especial importancia al estudio de los clásicos latinos y al aprendizaje memorístico y el recitado de la cultura «cultura». Las pugnas entre romanos y catagineses, los premios y castigos, el rígido orden espacio-temporal y otras tradiciones de disciplinación de cuerpos y almas ya acuñadas en la Ratio studiorum siguieron viviendo y mortificando a los retoños de las clases dirigentes, beneficiarios y víctimas a un tiempo, de este penoso ritual de paso a la edad adulta.

Una parte importante de la educación privada se efectuaba en los seminarios dicesanos, que acreditan, por lo que sabemos, un parecido ritual de la separación mediante la elevación simbólica del profesor-orador.

*La parte reservada al profesor era un pequeño estrado con barandilla de madera pintada de verde, al que se ascendía mediante cuatro escalones. Así, el profesor, aislado, se elevaba más de medio metro sobre nuestras cabezas, y tenía enfrente de sí toda la clase, que seríamos hasta treinta alumnos.*

*Abajo, en dos filas, que correspondían a ambos laterales, izquierda y derecha de los muros, y en otra que daba cara al estrado, se hallaban adosados a la pared, que nos servía de respaldo, los bancos de pino, sobre los que sentábamos a dar la lección.*

*Decoraban las paredes varios mapas de hule y una o dos pizarras de madera. Sobre el testero de estrados veíase un crucifijo enorme...Y, a ambos lados de aquél, dos cartelones.*

L. Astrana Marín (1915): La vida en los conventos y seminarios (Memorias de un colegial).  
Sucesores de Rivadeneyra Madrid, p. 54. Tomado de Cieza García (1989, 288).

No conviene olvidar que durante la mayor parte de la etapa del modelo tradicional elitista de educación los seminarios fueron una de las opciones de estudios del bachillerato y, en general de ascensión social hacia las cumbres de la cultura legítima, para algunos sectores económicos débiles, constituidos por los pequeños propietarios agrarios y otros grupos sociales subalternos tradicionales.

Por lo que hace a la enseñanza de la Historia en los establecimientos públicos de secundaria o universitaria, únicos espacios donde el peso más importante de la enseñanza recaía sobre cuerpos docentes, fundamentalmente catedráticos, con una formación cada vez más claramente especializada (sobre todo desde comienzos de siglo con los nuevos planes de estudios de las secciones de Historia de las Facultades de Filosofía y Letras), el panorama de lo que ocurría en las aulas tampoco

parecía ser excesivamente estimulante. Al menos para los docentes que exhibían un espíritu más crítico con la realidad existente.

*El procedimiento que de ordinario se sigue es el de conferencias que el profesor relata, durante la hora u hora y cuarto de clase... Unas veces la conferencia es la mera repetición de un Manual que se designa como libro de texto, otras (las más, aunque no siempre por motivos científicos) se prescinde de él y se obliga a los alumnos a tomar notas durante toda la clase: lo cual supone un trabajo penoso, escasamente útil y que, por añadidura, será el único de ellos en la obra de su educación historiográfica. Así nos han enseñado, y así se enseña en casi todos nuestros Institutos y Universidades.*

*En uno y otro caso, ya deba estudiarse el libro de texto ó las notas de clase, la resultante es una instrucción mecánica, en que se da todo el trabajo en forma de resultados, se obliga al alumno á que aprenda de memoria hechos cuya verdad descansa en la palabra del profesor ó del autor, y no se procura despertar en él la facultad crítica, ni el problema de los orígenes y modo de formación de aquellos conocimientos, ni la intuición real del objeto.*

R. Altamira (1895): La enseñanza de la historia. 2ª edic. corregida y considerablemente aumentada, Establecimiento tipográfico «Sucesores de Rivadeneira, Librería de Victoriano Suárez, Madrid, 1895, pp. 3 y 4.

Este es el certero y autorizado testimonio de la práctica de la enseñanza de la Historia en los años finiseculares. ¿Cambió la situación con el nuevo siglo? Todas las evidencias vienen a decir que Altamira podría haber escrito, sin ofender un ápice a la verdad, casi el mismo texto en vísperas de su muerte acaecida en 1951 en el exilio mexicano, si bien es cierto que el ilustre historiador se muestra en los años treinta, cuando ya sus relaciones con la docencia de la Historia eran escasas, una visión más optimista (Altamira, 1934). La vigencia de las ideas contenidas en unas líneas redactadas ahora hace algo más de cien años nos permiten interrogarnos legítimamente sobre a qué oscura ley del destino humano obedece la persistencia de un determinado comportamiento docente dentro de las instituciones escolares.

¿Qué ocurría en los institutos de bachillerato? Al parecer, algo no muy distinto de la Univesidad, si hacemos caso a alguien que conocía muy bien el paño.

*Para mayor desgracia, nuestros cultos compañeros los catedráticos de Historia de los Institutos generales y técnicos, por un temor explicable, aunque lamentable, a que parezca rebajada su función docente, se resisten a dar a tan menguado curso el carácter rudimentario y el tono de escuela infantil, que tan bien le cuadrarían. En vez de limitarse a una noción sumarísima de los personajes, sucesos, países, obras, monumentos, etc., de más bulto, explicados en pocas y llanas palabras, a base de mapas, láminas y proyecciones que evitaran toda abstracción, se esfuerzan por realizar, con textos y conferencias, construcciones históricas sistemáticas, llenas a veces de aparato erudito y sociológico. El resultado práctico es que el estudiante repite de memoria, o como puede, cuatro cosas que no acierta a entender, olvidadas apenas traspone la prueba del examen; y que se hace bachiller aburrido de faraones, ciudades caldeas y Césares romanos (que no aprendió), pero sin la menor noticia del Renacimiento, de la Reforma, de la Revolución francesa, y muchísimo menos de historia del siglo XIX.*

*Los cursos generales de Facultad no mejoran mucho su bagaje histórico. Como llegan a ellos los jóvenes en estado de prístina inocencia, el profesor tiene que volver a los palotes y al alfabeto,*

*limitándose a recorrer, con escasa ampliación y casi procedimientos iguales, el camino de sus colegas del Instituto.*

J. Deleito y Piñuela (1918): La enseñanza de la Historia en la Universidad española, y su reforma posible. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1918 a 1919 en la Universidad Literaria de Valencia. Tipografía Moderna a cargo de Miguel Gimeno, Valencia, pp. 34 y 35).

«Prístina inocencia» o suprema ignorancia, el veredicto inexorable de los testimonios del pasado nos presenta un código disciplinar atravesado por prácticas pedagógicas y rutinas cronoespaciales fuertemente establecidas y escasamente innovadoras. Es el peso del pasado, la larga tradición del código disciplinar que nos exige una prospección, una mirada más despiciosa hacia el interior de los institutos de bachillerato, piezas clave en los orígenes y evolución de la Historia escolar.

#### *IV. 4. 2 Testimonios, recuerdos e imágenes del tiempo y el espacio de la educación histórica en los institutos de Bachillerato*

Los testimonios, recuerdos e imágenes de los institutos de Bachillerato en el modo de educación tradicional-elitista, cada uno de ellos incompletos, contribuyen, todos juntos, a armar el difícil rompecabezas de las prácticas de la educación histórica en el pasado.

*Corría el año 1933 cuando me examiné de Ingreso en este querido Instituto «Zorrilla» en cuyo frontis campeaban entonces con letras grandes en contraste con el fondo rojizo de ladrillos del edificio, enorme para mis ojos infantiles, las letras que componían el nombre de INSTITUTO GENERAL Y TECNICO rematadas con un escudo mural...*

*(...) Es muy posible que a pocos, se les olvide el primer día que vivieron en el Instituto. Yo lo recuerdo igual que si fuese hoy. Eran en los primeros de Octubre. La primera clase era la de Don José Martín Alonso Catedrático de Geografía e Historia y Secretario. Nos recibió con estas palabras: «chiquitos, chiquitos, yo no tengo libro, tienen ustedes que tomar apuntes». Y acto seguido, durante tres cuartos de hora, que nosotros escuchábamos más que atentos ante lo desconocido, pero escribe que te escribe.*

*¡Qué dolor en la muñeca derecha el que sentimos los «pipiolos» tras este ejercicio, hasta entonces ignorado por nosotros!*

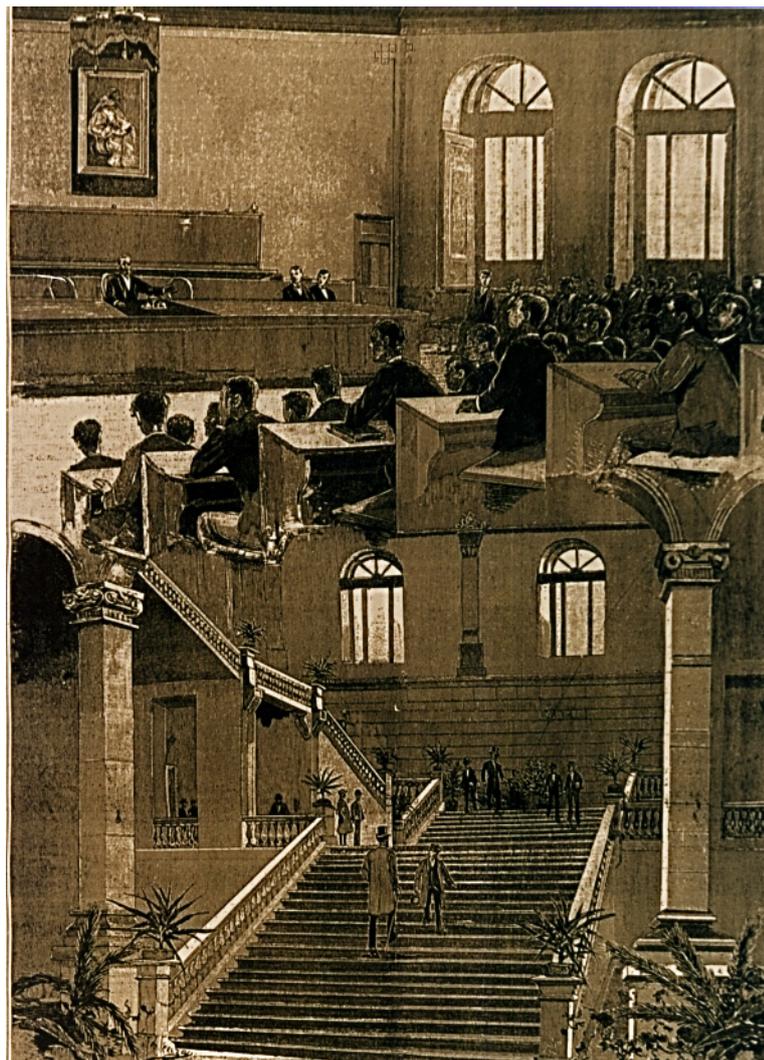
*Nuestros ojos iban descubriendo ese inmenso mundo de lo incógnito entonces, que nos iba a albergar durante siete años. Grandes aulas con enormes ventanales, y dentro de ellas escalones de madera para ascender hasta la última fila ya que las clases eran en forma de anfiteatro, y allí dentro habían ciento treinta alumnos.*

J. Lago Alonso (1986): «El Instituto que yo he vivido». En Los LXXV años del Instituto Zorrilla de Valladolid, 1907-1982. Publicaciones del Ayuntamiento de Valladolid, pp. 49 y 51.

Los recuerdos de este alumno que llega con once años al Instituto de Valladolid, filtrados indudablemente por su condición de futuro catedrático de Instituto (los recuerdos siempre son un modo de conciencia retrospectiva del presente), nos proporcionan una descripción de las interioridades del microcosmos del espacio escolar que es el aula y de algunas rutinas allí dominantes. El tal instituto, como otros muchos erigidos de nueva planta en las dos primeras décadas del siglo XX, cuando fueron rotulados con el apelativo de «Institutos Generales y Técnicos», contrasta en su porte con las más humildes y precarias construcciones escolares de la educación primaria. En el interior de estas graves arquitecturas de sólida presencia, distintas y distantes de las formas constructivas populares, a veces auténticos monumentos de algunas capitales de provincias, se cobijaba la producción de un

determinado tipo conocimiento histórico y se albergaban los usos de una larga tradición profesional que quedó ya esbozada en el momento fundacional del código disciplinar. En efecto, el Reglamento de 1859, ya comentado en capítulo anterior, se vio sustituido por el de 1901 (Reglamento, 1901 b); y otras normativas que, desde principios de siglo marcan la patrones funcionales de estos centros durante muchos años.

Aunque ya no es posible rescatar ni devolver la voz, el gesto y la acción cotidiana de los catedráticos de Historia de entresiglos, las imágenes del interior de las aulas y el estudio hecho de los textos visibles, nos bastan para reconstruir las coordenadas espacio temporales que aprisionaban, con más fuerza que las categorías kantianas, las prácticas de profesores y alumnos.



**Figura IV.1.** Dibujo por Manuel Alcázar del interior y una aula del Instituto Cardenal Cisneros. 1888. Fuente: Archivo y Biblioteca del Instituto Cardenal Cisneros

En 1888 se entregaba la obra del nuevo edificio del Instituto Cardenal Cisneros, antes Noviciado, uno de los dos existentes en la capital del Estado (en todas las demás provincias sólo había uno). Su exterior nos muestra un edificio de soberbias proporciones, que se realzan aun más con el dibujo tomado del natural que muestra una grandiosa escalera que pone en comunicación las tres plantas y cuyo singular trazado todavía hoy infunde al visitante primerizo una fuerte impresión. El dibujo refleja el interior de una de sus aulas. Espacios grandes, generosos ventanales, disposición en grada de los alumnos que forman un semicírculo cuyos radios apuntan al estrado donde se distingue

la figura del profesor-catedrático, que ocupa su cátedra y levanta una mano en actitud discursiva ante la muda contemplación de sus ayudantes y del público estudiantil (al parecer, exclusivamente masculino). A la espalda del profesor una pizarra y sobre ella, ocupando el dosel, la noble figura del cardenal patrón. En el rincón formado entre el muro de los ventanales y la pared frontal, se dibuja una puerta; probablemente la que comunicaba al catedrático con su gabinete, seminario o sala de profesores, porque, siguiendo a rajatabla el ordenamiento reglamentario vigente, el de 1859, debería existir otra puerta para el acceso de los alumnos.

En fin, todo un programa simbólico de lo que era la enseñanza media a finales de siglo y, en cierto modo, lo que fue durante el modo de educación tradicional elitista. Todo sugiere una educación para caballeros, así aparece la indumentaria pero también todos y cada uno de los detalles arquitectónicos de un estilo que imita las formas palaciegas, bancarias y similares, donde la impresión visual se somete a los imperativos de las modernas arquitecturas que proyectan la imagen del poder. Pongamos, por un momento, sobre esas mesas y en manos de esos alumnos los manuales de Historia, ya analizados en páginas anteriores, de un Moreno Espinosa, o de un Sánchez Casado: en tal escenario y con tales instrumentos no nos costará imaginar el patrón de interacción didáctica: pase de lista, preguntas, y, por encima de todo, largo y enjundioso discurso del catedrático. En estos momentos la arquitectura, el espacio escolar, la clientela social de los institutos y la «Historia sin pedagogía» que en ellos se practicaba se acoplaban en perfecta congruencia. El lenguaje magistral alcanza su plena significación en el espacio social específico donde se realiza la acción comunicativa.

Con la creación de los Institutos Generales y Técnicos en 1901 se introdujeron nuevas normas reglamentarias. En ellas hay una pugna entre los dispositivos represivos (castigo de las peticiones colectivas, libreta de anotaciones de cada alumno, repertorio de penas, etc.) y los más permisivos que se adaptan a los nuevos tiempos. Se sustancia la duración de las clases entre hora u hora y media, (entre una hora y un hora y cuarto, será la unidad cronométrica durante todo el siglo) se impide que haya más de 150 alumnos por aula, se fija un mínimo de tres lecciones diarias y se corrigen algunos aspectos anacrónicos del reglamento de 1859 (Reglamento, 1901 b). Llama la atención el acento que se pone en algunas recomendaciones pedagógicas, énfasis que es precisamente atribuible al piadoso y encomiable deseo administrativo de ir en contra de la práctica docente habitual, cada vez más opuesta al aire regeneracionista y reformista que sopla a principios de siglo.

*Los Profesores cuidarán de acomodar sus enseñanzas á la capacidad de sus alumnos, estimulando su aplicación con preguntas frecuentes, certámenes, observaciones y aclaraciones de todas las clases, tomando nota de todo cuanto pueda contribuir á formar acertado juicio de las condiciones del alumno (Art. 56)*

*En todas las clases ha de procurarse que la enseñanza sea de carácter práctico y que los alumnos trabajen por sí mismos, resolviendo problemas, haciendo traducciones, analizando textos, practicando ejercicios de Laboratorio y de Gabinete, realizando excursiones á Museos y monumentos, haciendo visitas á fábricas y talleres, Escuelas y Bibliotecas, etc. (Art. 62)*

Reglamento... (1901 b), pp.25, 28 y 29.

El lector o lectora no avisado al leer estos dos artículos y compararlos con el dibujo del Instituto Cardenal Cisneros de 1888 podría sospechar que en España se había producido una revolución pedagógica entre 1888 y 1901. Nada más lejos de la verdad. Las revoluciones de este tipo son revoluciones de papel, en la mayoría de los casos. Tales disposiciones fueron objeto del «pase gremial», cuya doctrina, en quintaesencia, se contiene en el proverbio del «pase foral»: «se obedece pero no se cumple». Es seguro que los artículos 56 y 62 del reglamento dejaron incólumes los firmes pilares sobre los que se levantaba la enseñanza media en los centros públicos. Baste volver a los testimonios

citados al principio; por ejemplo, los recuerdos sobre el del Instituto de Valladolid en 1933, nos pintaba, treinta y un año después de aprobadas las normas reglamentarias, una clase de Historia que no habría de desentonar con las impartidas en el Cardenal Cisneros de 1888. Tampoco este otro recuerdo, que se autocalifica de confuso pero que, a todas luces, es muy certero, nos autoriza a pensar en grandes mutaciones en las formas de enseñar durante los primeros cuarenta años de nuestro siglo.

*Realmente los recuerdos son bastantes confusos. En el Instituto Zorrilla estudié dos años y las clases de Geografía e Historia tenían un nivel bastante bajo, bastante irregular, muy poco a propósito para crear vocaciones. Ahora sí recuerdo una cosa: tuvimos en segundo de bachillerato un manual de geografía excelente, el manual de Igual Merino, la Geografía de España de Igual Merino, un manual de un nivel tan extraordinario que lo llegué a manejar en los primeros tiempos de la carrera... Sería hacia 1938 [cuando estudiaba en el Zorrilla, con diez años, edad con la que se entraba en los institutos]. Luego pasé a estudiar al Colegio de El Salvador, que es un colegio laico donde estudié el resto del bachillerato; Y recuerdo indudablemente las explicaciones de ciertos profesores, pero las explicaciones de estos profesores la verdad es que no las recuerdo como un sistema organizado de conocimientos, recuerdo anécdotas. Era una exposición y eran explicaciones, fundamentalmente verbalistas y dentro de ese verbalismo pues los profesores tendían a expresar anécdotas, cuestiones de impacto; (...) Y así, de anécdota en anécdota, pues fuimos saltando en el camino de la historia. Y en cuanto a los manuales, eran desde el punto de vista editorial, siniestros, las letras amazacotadas y grises, con muy pocas ilustraciones, pero a veces resultaban entretenidos, nos contaban historias bonitas, que no tienen nada que ver como ahora se estudia la historia, historias anecdóticas, donde se exaltaba el patriotismo de los españoles, la labor civilizadora de España, defensora de Occidente, en fin, todos estos tópicos tan conocidos y tan clásicos; pero no me crearon una vocación especial para la Historia...*

Entrevista (1994 b) a Mariano Mañero Monedo, Santander, diciembre de 1994.

Repárese en el tipo de clases que sugieren este testimonio oral, referido al bachillerato del Plan de 1938 de un catedrático de Geografía e Historia de Instituto, jubilado en 1994, y compárese con las recomendaciones reglamentarias que se hacían desde 1901. Por otra parte, Igual Merino, el autor de un manual que utilizaban alumnos de 11-12 años (esa edad tendría el entonces alumno de segundo curso del Instituto Zorrilla) y que luego fue de utilidad incluso en la carrera de Filosofía y Letras (Sección de Historia en Valladolid), fue un conocido catedrático de Historia, ingresado en el cuerpo en 1930, con destinos en Logroño, Las Palmas y Madrid. El que su libro de texto pudiera utilizarse con provecho en la Universidad no es sólo una prueba de su valor científico, es también un síntoma del tipo de textos visibles que se pergeñaban en la enseñanza secundaria.

El propio José María Igual Merino llegó a escribir un curiosísimo tratadito de didáctica de la Historia en el que, entre otras cosas, ofrecía, a la altura de 1932 una crítica a los métodos más frecuentes de enseñanza de su tiempo.

*Los métodos empleados, ya en la enseñanza oficial, ya en la privada, suelen ser los siguientes: A) estudio de un manual o libro de texto, que dada su escasa extensión, es menester aprender de memoria; b) explicaciones del profesor y estudio de las notas o resúmenes tomados por el alumno; c) procedimiento mixto, formado de los anteriores, consistente, por tanto, en el estudio de un manual y las notas de los alumnos; d) el mismo procedimiento que el anterior, pero sin que el alumno tome notas de las explicaciones, que suelen preceder a la lección del libro, y e) lecturas históricas, mezcladas con cualquiera de los métodos anteriores.*

*En algunos sitios se emplean láminas o aparatos de proyecciones, pero siempre acompañando a cualquiera de los citados procedimientos.*

J. M<sup>a</sup> Igual Merino (1932): Teoría de los equivalentes en la enseñanza de la Historia. Imprenta La Rafa, Madrid, 1932, p. 11.

Por lo que sabemos, en efecto, éstas eran las formas más habituales de enseñanza de la Historia, ocupando la primera un lugar muy sobresaliente y siendo la última (la de lecturas históricas con explicaciones) la de menos uso. Claro que el sabio diagnóstico de Igual Merino no se completa con la sabiduría del remedio, porque la arbitrista y curiosísima alternativa didáctica que propone Igual Merino basada en la «teoría de los equivalentes», pertenece al género de los embelecocos medicinales y pedagógicos<sup>27</sup>.

«En algunos sitios se utilizan láminas y aparatos de proyecciones», añade nuestro catedrático, y, en efecto, así era. En la primera mitad de siglo proliferan ya las ofertas de material pedagógico «moderno». Sobre todo en los antiguos institutos procedentes del siglo XIX se fue acumulando un patrimonio de mapas murales, esferas, mapas en relieve, diapositivas, postales, cintas de cinematógrafo, atlas, topográficos, etc. (Instituto, 1946, 165).

En fin, las más antiguas colecciones de mapas y esferas, empezaron a remozarse con nuevas tecnologías, que, como ocurre hoy con los ordenadores, no acabaron de incorporarse a la práctica ordinaria de la enseñanza en las aulas. En 1934 la Casa Cultura Eimler-Basanta-Haase, publicaba en el décimo aniversario de su existencia un completísimo catálogo de sus existencias, bajo el título de Material pedagógico (1934) moderno para Universidades, Institutos, Escuelas Normales, Escuelas Nacionales y demás centros docentes. Catálogo nº 30. Allí había desde los últimos modelos de pupitres biplazas según diseño del Museo Pedagógico, pizarras de hule, de madera y giratorias, armarios, etc. hasta epidiascopios, «cines-maletas», colecciones de láminas, diapositivas y otros muchos cacharros de la nueva cocina tecnológica. Así se hacía publicidad del «aparato Belsazar»:

*Presenta las siguientes ventajas: El conferenciante permanece de cara al auditorio y escribe del modo corriente, sobre una superficie horizontal de cellophan. Mientras se escribe, van apareciendo los diversos rasgos de la escritura sobre la superficie de proyección. En vez de borrar lo escrito, para escribir nuevamente, basta girar por medio del correspondiente botón impulsor, la cinta cellophan y de este modo no interrumpe su disertación. Por otra parte, él puede, antes de su conferencia, dibujar en el rollo de cellophan, que permanece inalterable, y después proyectar a voluntad cuantas veces se desee. Las diapositivas puede proyectarlas el mismo conferenciante, basta para ello colocarlas sobre el recuadro iluminado de la mesa «Belsazar». El orador puede también escribir notas o signos aclaratorios sobre las diapositivas sin estropearlas. Para esto basta hacerlas deslizar por debajo de la cinta de cellophan y escribir sobre ésta. Los oyentes obtienen ante todo la ventaja de que el escrito, objeto de la explicación, aparece ampliado de 10 a 14 veces, y por tanto es mucho más claro y visible que si se escribiera con tiza sobre una pizarra negra.*

Material Pedagógico Moderno. Catálogo nº 30 (1934), Cultura Eimler-Basanta-Haase (S.L.), Madrid, p. 16.

He aquí al orador-profesor ayudado y ornado por los adelantos de la electricidad y la mecánica modernas. Pero nos equivocaríamos si supusiéramos que tales ingenios modificaron el patrón de enseñanza de la Historia que se impartía en las aulas; desde luego la revolución de «Belsazar» sólo consistía en una ilusoria aspiración de sustituir la pizarra y poco más. La mayoría de sus potenciales usuarios, casi seguro, que se apartaron tanto de «Belsazar» como de Belcebú. De ahí que su lucha con la pizarra será, en general, hartamente infructuosa, como podemos inferir de cualquier documento gráfico de las aulas de entonces y de ahora.

Así pues, aunque el catálogo de 1934 exhibía novedades instrumentales muy abundantes, el esquema cronoespacial de las clases de Historia y el mobiliario pedagógico no se modificó, en lo sustancial. Las clases en torno a la hora, la secuencia de conferencias de diversas asignaturas, la disposición frontal del profesor, los mapas, las pizarras, los cuadros sinópticos siguieron presentes. Las rutinas fueron prolongando su vida inexorablemente.

Los testimonios orales o los recuerdos registrados por escrito que hemos recogido, muestran una clara reiteración del método de clase expositiva y del memorismo<sup>28</sup>. Hay que recordar que los testimonios de los años cuarenta caen dentro de los tiempos en que regía el Plan de 1938, de duras aristas nacionalcatólicas. Pero, como ya hemos visto, a partir de los años cincuenta, desde los ámbitos administrativos se propugnaba un tipo de enseñanza distinta a la que, al parecer, se hacía en los centros.

La plana de técnicos de la administración educativa gastaba ya una prosa que infructuosamente pugnaba por luchar contra la realidad. Por ejemplo, en el Plan de 1957 se introdujo la modalidad de las «unidades didácticas», (cuyo precedente fueron las llamadas «permanencias»), que consistían en periodos de clase de una hora y cuarto con el propósito de sustituir el estudio en casa y dar una dimensión teórico-práctica a la nueva unidad temporal.

*Los tres cuartos de hora de clase tradicional son suficientes para explicar la lección, que de una vez puede tolerar el alumno a esa edad, y para preguntar la lección del día anterior, como se viene haciendo [el subrayado es nuestro]. La media hora de permanencia, por otra parte, basta para que el alumno corriente consolide con la lectura del libro de texto la explicación.*

Cuestionarios (1957)... Enseñanza Media. Revista de Orientación Didáctica, nº 11, (1957), p. 57.

En el texto se describe cómo era la clase tradicional: nada que envidiar a las formas fundadoras de la enseñanza media: explicar, preguntar la lección, estudiar por el libro de texto. No obstante, no cuajó bien esta innovación horaria y es que, como dice el mismo autor, el profesorado estaba «encadenado a una rutina de años» (Cuestionarios, 1953, 59). Menos acogida aun tuvo, según todo lo que podemos saber, la recomendación contenida en los mismo cuestionarios de 1957 de «para que la enseñanza de la historia sea plenamente educativa, el Profesor procurará que la clase sea activa por parte de los alumnos» (Cuestionarios, 1957, 186). ¡Vano intento! La actitud de los profesores respondió, por lo que sabemos, a la lógica del «pase gremial», es decir, se acata pero no se cumple.

Al tiempo que se creaban gran cantidad de nuevos institutos a partir de los años sesenta, los viejos centros fueron remozando sus instalaciones. Los «templos del saber» del viejo bachillerato mantuvieron durante mucho tiempo los residuos arquitectónicos de su antigua gloria; en algunos de ellos se mantuvieron aulas en forma de anfiteatro todavía en los años sesenta y los cambios y las continuidades se daban la mano. El molde horario también sufrió alguna variación, aunque de menor cuantía: permaneció la tradicional jornada de mañana y tarde, siguió el aula como unidad espacial y la hora u hora y cuarto como unidad cronométrica, pervivió el ritmo rígido de secuencia de asignaturas y profesores, etc. En lo fundamental, el sistema cronoespacial de la educación secundaria sobrevivió la prueba del tiempo. Y persistió en el centro de toda la vida académica la ceremonia burocrática del saber: el examen.

Someterse o sufrir examen son formas verbales que denotan humillación y displacer, dualidad que de continuo se percibe tras las rutinas y normas reguladoras del saber oficial. A este penoso ritual del examen, que se sustentaba en los libros de texto y cuestionarios ya comentados, se unían los pruebas de grado y reválida, que acompañaron, a modo de verdaderos ritos de paso, al Bachillerato hasta la la Ley General de Educación. En este contexto, la Historia aprendida era una historia que

se contestaba en forma memorística con ocasión de un ceremonial examinadorio, que poseía algunas diferencias de matiz con el actualmente practicado: antes había menos exámenes, tenían más importancia los exámenes finales y dentro de ellos el componente oral era más fuerte. El contenido de las preguntas de los exámenes de Historia figuraba en los programas de mano elaborados por los catedráticos o los que se adjuntaban a los libros de texto. El azar, regla no escrita de todo sistema examinadorio, determinaba el tema o lección que habían de ser contestados.

La obstinada pervivencia de prácticas y rutinas profesionales, esta larga tradición que atraviesa las dimensiones menos visibles del código disciplinar no puede comprenderse sin acudir también a la exploración de los sujetos-profesores que contribuyeron, dentro del espacio institucional cotidiano, a su propia creación como tales y al de la reproducción de la vida escolar de los centros en tanto que instituciones sociales. Ellos, los catedráticos de Instituto, fueron el exponente profesional más significativo, representativo e influyente de la enseñanza de la Historia escolar durante la larga etapa del modo de educación tradicional-elitista. Su composición profesional, sus rutinas, sus relaciones, su ideología, etc. no estuvieron al margen de la prácticas que consolidaron durante tanto tiempo el código disciplinar de la Historia.

## **IV. 5 Ascenso y declive de una tradición profesional: los catedráticos de los institutos**

### *IV. 5. 1 Los catedráticos de Instituto: un cuerpo muy selecto*

La Historia enseñada en los centros, y no sólo en los de Bachillerato, la imagen dominante sobre el valor educativo de la disciplina asentada en las mentalidades colectivas, los usos de la educación histórica que configuran los componentes prácticos del código disciplinar, no pueden desligarse de la historia profesional de los catedráticos de Instituto, auténtica columna vertebral, durante el largo trayecto del modo de educación tradicional-elitista, de la comunidad de agentes humanos tempranamente especializados en la enseñanza de la Historia.

De esta manera, durante el modo de educación tradicional-elitista los catedráticos de Historia de los institutos, más cercanos por su función social y su habitus profesional a los de la Universidad, y muy alejados, profesionalmente hablando, de los maestros, auténtica subclase docente. El volumen del cuerpo de magisterio con 51.593 efectivos en 1935, hacía de él que fuera todo menos un cuerpo de élite. Su papel social, vinculado a la red de poderes locales y al mundo rural de la época del modo de educación tradicional-elitista, convirtió al cuerpo en una estructura profesional muy tempranamente «proletarizada» y muy directamente vinculada a los aparatos caciquiles de poder y de coacción simbólica. La rápida feminización del cuerpo de magisterio, su escasa especialización, su penosa formación y sus seculares retribuciones de miseria vinieron a hacer de él una subclase dentro del funcionariado docente, una especie de proletariado intelectual rural al servicio de las clases dominantes. La pervivencia de sus usos gremiales muy afianzados (las estructuras asociativas y prensa profesional provincial), la jerarquización y un tono reaccionario muy marcado. Valga un ejemplo: en el primer escalafón de la historia del magisterio, hecho en los años veinte para los maestros (se hacían separado del de maestras), aparecía con el número 1 del mismo, con carácter honorífico, el Cardenal Segura, primado de España.

En todo caso, la historia de la profesión de maestro contiene elementos profesionales-docentes más claros que la de los catedráticos de Instituto, cuya formación fue siempre más teórica y más alejada de la práctica. Precisamente este alejamiento del mundo real de la enseñanza era un elemento más de la distinción social que compartían catedráticos de Instituto y de Universidad frente a los maestros y maestras a los que siempre se les consideró intelectuales de segunda fila en cuanto hacían

un oficio y, en cierto modo, se preparaban para el mismo. Los catedráticos de Instituto representan el grupo más especializado en la enseñanza de la Historia, y constituyen una minoría que por su función social (educación de los estratos medios y altos de la burocracia y del poder económico), por su control sobre diversos resortes del poder académico (exámenes de los centros públicos y colegios privados, cuasi monopolio de los libros de texto, control, a través del sistema de oposiciones, del acceso de nuevos miembros) y por la imagen social que proyectan, especialmente en el mundo de provincias, como representantes del saber legítimo, vienen a ser el sector profesional que hegemoniza e impone un estilo de cultura y educación histórica en los estratos sociales medios y altos de la población española.

Los catedráticos de Historia han formado parte de las fracciones de la pequeña burguesía especializadas en el campo simbólico; durante mucho tiempo, su existencia social se vio envuelta en las paradójicas relaciones mantenidas con el saber y el poder. Como es lógico, el ejercicio del saber comporta algún tipo de poder, y tanto en el siglo XIX, como en nuestra época, tal situación (que no ha permanecido estática) se manifiesta como una escisión valorativa entre la voluntad de promover y extender la cultura y, simultáneamente, la necesidad de restringir su consumo para no deteriorar su carga de «distinción social».

Esta suerte de dilema es vivido como una circunstancia y una regla no escrita del campo profesional al que pertenecen los cuerpos docentes selectos. Esta ambivalencia esquizoide, esta polaridad entre saber y poder, explica, en gran parte, las continuidades y los cambios que se pueden discernir en la evolución histórica de las profesiones que actúan en la esfera de lo simbólico. Constituye, por añadidura, una pieza del contradictorio rompecabezas de la escuela en tiempos del capitalismo, que promete y procura una progresiva extensión del saber, sin precedentes en ninguna época histórica anterior, al mismo tiempo que utiliza el sistema escolar como institución encargada de la reproducción de una cultura segmentada y clasista.

En España abundan ya los análisis sociológicos y psicopedagógicos sobre la profesión docente que pretenden explicar la práctica profesional recurriendo a las típicas «sociografías» cuantitativas o a las elucubraciones sobre el «pensamiento del profesor», pero falta un estudio histórico de las corporaciones docentes, condición necesaria para llegar a comprender, en toda su complejidad, las normas y prácticas sociales que segregan estas profesiones en una dinámica de interacción interna/externa: cómo es moldeada una profesión en tanto que resultado de las instituciones sociales y de la imagen social proyectada sobre ella, y cómo la misma profesión se contruye a sí misma creando unas «marcas» sociales de identificación. En esa interacción se gesta un campo profesional de convenciones y reglas donde se produce y reproduce la identidad del grupo corporativo<sup>29</sup>. A la espera de que este vacío sea llenado, vamos a esbozar y proseguir las someras pinceladas sobre los catedráticos de Historia que iniciamos en el capítulo III.

La imagen profesional sugerida sobre los fundadores del código disciplinar en época isabelina no debe considerarse estática, aunque sí muy duradera. Allí veíamos cómo los «textos vivos», los primeros profesores de Historia, se constituían en una corporación muy minoritaria y relativamente especializada, que llegaban a convertirse en auténtico «colegio invisible», cuya profunda y duradera influencia sobre los usos de la educación histórica no hacía, entonces, más que empezar. Una vez pasado el trance constituyente, el cuerpo de catedráticos se mantuvo como la corporación de mayor ascendiente en los usos escolares de la Historia. Su crisis vendrá unida a la extensión del modo de educación tecnocrático de masas y su disolución jurídica acaecida en la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo de 1990 es sólo un acto legal que reconoce, de facto, una situación preexistente.

Esta profesión mantuvo una relación siempre ambivalente con la Administración y sufrió una escisión continuada entre su obligación disciplinaria y su vocación formativa. Creada, jurídicamente

hablando, por el Estado y recreada, una y otra vez, por su propia práctica cotidiana, su conducta institucional conservadora (no necesariamente, ni mucho menos, en el ámbito de las ideas políticas) es depositaria de una larga tradición de su campo profesional que consta de ideologías profesionalistas y de rutinas prácticas. Estos componentes del campo profesional se incorporan al código disciplinar, dando un sello marcadamente continuista a los contenidos y a las formas que adopta la enseñanza de la Historia durante el largo trayecto del modo de educación tradicional-elitista.

La corporación se caracterizó desde el principio por la limitación numérica de sus miembros. El primer escalafón de catedráticos de Instituto, ya comentado en el capítulo anterior, data de 1861 y en él figuraban 412 catedráticos de todas las asignaturas, y 35 catedráticos de Historia (Escalafón, 1861). Ese reducido número podía quedar justificado porque la etapa isabelina fue la época en que se inventaron los catedráticos como corporación. Pero en plena Restauración cuando los institutos tienen ya una vida de más de treinta años el número de catedráticos de Historia permanece muy estable.

### CUADRO IV. 6 Catedráticos y catedráticas de Historia en los institutos

	Mujeres	Hombres	TOTAL
1861	0	35	35
1878	0	53	53
1887	0	48	48
1896	0	53	53
1908	0	48	48
1914	0	55	55
1923	0	56	56
1934	4	68	72
1941	5	64	69
1959	11	89	100
1963	22	92	114

**Fuente:** de elaboración propia a partir de los escalafones de los años 1861, 1878, 1896, 1917, 1923, 1934, 1941, 1959 y 1963, y además **Castro Marcos** (1924) y *Album (1887) de los catedráticos de los institutos de España...*, Madrid, 1887. Además véanse en **Anexo** relaciones completas alfabéticas de los profesores y profesoras de Historia de cada uno de ellos, con indicaciones de destinos, año de ingreso en el cuerpo y otros datos.

Este cuadro nos proporciona una panorámica de la evolución cuantitativa de la corporación a lo largo del modo de educación tradicional-elitista. A primera vista, llama la atención la estabilidad numérica de los efectivos, su modestísima oscilación, más debida a vacantes o excedencias que a otros factores, durante todo el periodo que va de la Restauración a la II República, ya que el número de catedráticos de Historia coincide aproximadamente con el de institutos, que permanecieron casi invariables en torno a los 60, y venían a representar cerca del 10% de todos los catedráticos de Instituto. El estancamiento en la construcción de nuevos centros y la expansión de la enseñanza privada, mantuvo a los catedráticos de Historia en proporciones cuantitativas muy reducidas durante el modo de educación tradicional-elitista. Este anquilosamiento del cuerpo no fue una mera negligencia administrativa; componía uno de los supuestos básicos de las reglas elitistas del campo

profesional. De hecho, el medio centenar de catedráticos de Historia de Instituto y los todavía menos numerosos catedráticos de Historia de la Universidad, que en 1900 eran 25 y en 1935 46 (véase Cuadro IV. 4) constituían una auténtica oligarquía del saber histórico legítimo.

La composición masculina fue otro poderoso signo de identidad y de distinción social. Cuerpo minoritario es, además, casi exclusivamente masculino durante una buena parte de su historia. Habrá que esperar a los años treinta para detectar cambios cuantitativos y cualitativos. En efecto, junto a una inequívoca tendencia a la expansión numérica producida por la política laica republicana de protección de la enseñanza estatal frente a la privada, que no recoge en toda su amplitud las magnitudes del Cuadro IV. 6, se aprecia la presencia de un reducido número de cuatro mujeres, entre ellas María Elena Gómez Moreno, la primera mujer catedrática de Historia desde 1930. A partir de entonces, el «diferencial femenino» tenderá, dentro de un implacable marco androcrático, a reducirse, pero incluso al final de la serie, en 1963, la presencia femenina sólo alcanza el 19,29%. La erosión del predominio masculino (hoy son más las mujeres que los hombres que enseñan Historia en los Institutos o que salen de las Facultades de Geografía e Historia) y el proceso de masificación de los profesores de Historia, son caras de una misma moneda: la ruptura de las reglas, no necesariamente escritas, que imperaron en el campo profesional durante el modo de educación tradicional-elitista.

La pervivencia del cuerpo de catedráticos como un grupo cerrado y minoritario subsistió durante mucho tiempo. En 1941 incluso hay un leve descenso: de 72 a 69. De estos últimos 49 ya estaban en época republicana, esto es, pasaron con fortuna el expediente de depuración, ya que, como es sabido, «la guerra de liberación y la depuración profesoral han producido sobre el último [escalafón] serias alteraciones», como nos recuerda Castro Marcos recopilador del escalafón de 1941 (Escalafón, 1941) y el resto parecen reclutados en torno al año 1940, o, en todo caso, antes de octubre de 1941, probablemente en las oposiciones que se hicieron en 1940 (Escalafón, 1934 y 1941)30.

En el transcurso del franquismo se observa, cada vez más, la aparición de otros profesores encargados de la asignatura de Historia. Desde 1869 y hasta 1933 existió la figura del profesor auxiliar numerario, segundo escalón en la jerarquía docente de los institutos. Estos profesores, que tuvieron a veces la oportunidad de un acceso preferente a la categoría de catedráticos, en buena parte desempeñaron funciones de sustitución de los propios catedráticos y no tenían más especialización que de «letras» y de «ciencias», es decir, poseían una cierta polivalencia y estaban claramente subordinados a los catedráticos (Utande, 1964, II, 75 y 76). Ya en 1897 existían en todos los institutos de España 62 auxiliares numerarios de letras y 57 auxiliares supernumerarios de la misma especialidad (Escalafón, 1897). Este mismo sistema de no especialización en una materia era el que funcionó desde antiguo en los colegios privados.

Esta tendencia a la aparición de un nuevo profesorado, el cuerpo de adjuntos numerarios, especializado en la enseñanza de la Historia, tal como lo habían sido los catedráticos durante toda su larga historia profesional, empieza a ser importante en los años cincuenta y se hace muy expansiva en las siguientes décadas. Ya en 1960 el total de profesores de Instituto dedicados a la enseñanza de la historia arroja la cifra de 422 (entonces había 119 centros ordinarios, 24 secciones filiales y 62 centros con estudios nocturnos), de los que 101 eran catedráticos, 145 adjuntos numerarios y 176 adjuntos interinos (Cátedra, 1960, 775-758). Esta tendencia a la pérdida relativa de peso del cuerpo de catedráticos, se acelera cuando ya desde el curso 1967-1968, empieza a funcionar el Cuerpo de Agregados, que vendría a sustituir, en lo sucesivo, al cuerpo de Adjuntos (Sánchez, 1981, 38).

Aunque estos nuevos cuerpos especializados en la enseñanza de la Historia nacen muy subordinados a la jerarquía e incluso su existencia inicial venía a fortalecer el poder simbólico y real del propio catedrático, su crecimiento y el acceso masivo de profesorado interino, contribuyeron desde los años setenta a la erosión y ruptura del antiguo orden del campo profesional. El mismo cuerpo deja sentir transformaciones internas importantes: en 1963, en una etapa ya de franca expansión de

la enseñanza media oficial, los catedráticos de Historia llegaban a los 114, con una tasa femenina del 19, 2% (Escalafón, 1963) y ya sólo representaban una quinta parte del total del profesorado de enseñanza media (INE, 1966, 7). La multiplicación, en los años sesenta y setenta, de adjuntos, luego agregados, e interinos y contratados, cada vez más de sexo femenino fue una de las consecuencias de la transición de un modo de educación tradicional-elitista a otro tecnocrático de masas; en ese pasaje, el cuerpo de catedráticos quebró como centro y espina dorsal del armazón profesional de los profesores de Historia.

#### *IV. 5. 2 El catedrático de Historia en la Restauración: reglas, símbolos y significados de un campo profesional*

El retrato individual y colectivo del catedrático de Historia en época isabelina, que dejábamos apuntado en el capítulo anterior, todavía en la Restauración conserva mucha de su vigencia. Este personaje de la vida cultural de provincias, miembro de una microsociedad pequeñoburguesa, especializado en el trabajo intelectual se integra perfectamente en las categorías socioprofesionales que, procedentes de unas clases medias cultivadas, propenden a la autorreproducción por medio de la dedicación a la docencia y otros servicios culturales impulsados directa o indirectamente por el Estado burgués.

El arquetipo del catedrático de Historia, durante los dos reinados de la Restauración borbónica, obedece a rasgos que, en parte, ya hemos descrito al comentar la vida y obra de los principales autores de los libros de texto. Se trata de un perfil profesional de larga duración y que crea una tradición sociocultural y unos determinados usos de la educación histórica dentro del modo de educación tradicional elitista. Por su formas de reclutamiento, por sus relaciones institucionales y personales, el catedrático restauracionista es un personaje típico de la cultura dominante, más allá de su específica ubicación política e ideológica.

Dentro de esta «familia profesional», así podría decirse por sus lazos de parentesco institucional, existen, a su vez, varios especímenes. La figura de Gabriel Llabrés y Quintana, tan bien trazada por Peiró (1992) representa al catedrático dedicado a la erudición profesional más preocupado por la investigación empírica y por la participación en numerosas revistas y sociedades académicas del momento (correspondiente de la Real Academia de la Historia, de la de San Fernando, presidente de La Sociedad Arqueológica Luliana, etc.) que por la enseñanza de la Historia. Frente a él, se encuentran otros, como el ya mencionado y de una generación anterior, Alfonso Moreno Espinosa, con una carrera profesional mucho menos ambulante y más estable (no siempre por voluntad propia pues en varias ocasiones pidió cambio de destino sin conseguirlo), dedicado más a las obras de divulgación, a la literatura y a la acción política y, por encima de todo, a la producción de libros de texto. Las amistades políticas conservadoras de Llabrés (vinculado por ciertos lazos a Antonio Maura) y las de Moreno Espinosa (afín a Castelar). Sólo tienen en común un cristianismo de distinta raíz, conservador y krausista, respectivamente y una amistad profesional que se traduce en la utilización de los libros de texto del segundo por el primero (Peiró, 1992).

De los 53 catedráticos de Historia que componían el escalafón de 1878, al menos 37 habían sido autores de obras relacionadas con las disciplinas correspondientes a su cátedra, destacando además que, al menos, 24 de ellos habían escrito libros de texto para sus respectivas asignaturas. Además 13 figuraban como correspondientes de la Real Academia de la Historia y uno de la de San Fernando, por lo que hay que suponerles una cierta actividad investigadora de carácter erudito y de ámbito más bien local<sup>31</sup>. Y en el escalafón no aparecen la multitud de sociedades provincianas de índole científico-literaria a las que muchos de ellos estaban adscritos, y entre las que destacaban las comisiones provinciales de monumentos o las juntas de instrucción pública.

La participación en los tribunales como «jueces de oposición» a cátedras, importante instrumento de relación corporativa y de poder profesional, también figura en el escalafón de 1878 como mérito destacado del que se beneficiaron doce catedráticos de Historia, en su mayoría elegidos entre los ingresados entre los años cuarenta y cincuenta, quienes, de esta manera, controlaron el ingreso de una generación de catedráticos que no empezaría a renovarse hasta entrado el siglo XX.

El mundo de la política activa tampoco dejó de tentar a la corporación. Es relativamente frecuente toparnos con la dedicación de concejal y tampoco es raro encontrar a alguno de ellos dentro de las redes tejidas por las típicas amistades políticas de la Restauración. Son los casos de algunos de los más renombrados catedráticos de provincias, que prestaron sus servicios en la vida municipal, por ejemplo, Moreno Espinosa, Zabala Urdániz (como alcalde) o el propio Macías Picavea, éste último de la mano del también catedrático de Historia José Muro y Salgado, que disfrutó de una dilatada carrera política, que le encumbró a un ministerio durante la I República y en cuya necrológica, hecha en la prensa madrileña en 1907, se ensalza su obra como «brillante parlamentario»<sup>32</sup>. Tampoco fue infrecuente la tribuna política de la prensa de la época. En fin, las reglas del campo profesional no eran, ni mucho menos, incompatibles con la presencia entre sus miembros de ideas políticas encontradas, que reflejaban las que en esta época enfrentaban a los sectores pequeñoburgueses dedicados a afanes intelectuales y a la vida pública. Alguno, a pesar del clima liberal de su tiempo, fue objeto de persecución y expediente administrativo por sus ideas republicanas<sup>33</sup>.

Las imágenes del pasado, gracias a la cada vez más frecuente utilización de la fotografía, nos permiten recobrar los usos de una tradición, que se expresa en los atavíos y las maneras.



Fig. IV.2. Profesores y alumnos del Instituto de Segunda Enseñanza de Cádiz. 1880-1881.  
Fuente: Archivo del Instituto Columela de Cádiz.

Alumnos y profesores del Instituto de segunda enseñanza de Cádiz reunidos, en los años ochenta, para la foto componen un curioso fresco de las marcas distintivas de la enseñanza. En el lugar central, allí donde convergen las teóricas diagonales que cruzan la fotografía, se encuentran dos profesores: el de la izquierda, según mira el observador, es el catedrático de Historia Moreno Espi-

nosa, un viejo conocido nuestro. Ambos con los ornamentos propios del «sacerdocio de la cultura» muestran con la estudiada seriedad que también puede percibirse en otra foto de la misma época donde figuran, con idéntica actitud y vestimenta, los 16 miembros del claustro gaditano (Pettenghi, 1988, 3). Por su parte, los alumnos componen un grupo homogéneamente masculino (por estos años comenzaban a darse los primeros casos de incorporación femenina a la enseñanza media), heterogéneo por sus edades y con una cierta intención uniformizadora (no en todos los casos conseguida) en el atuendo que tiende a imitar al de un caballero: sombrero, chaqueta larga y corbatín. Un microsistema de símbolos sociales que queda fijado en la fotografía.

Todos los testimonios gráficos de la época transparentan el ethos propio de las ocupaciones relacionadas con la cultura. Pero detrás de la imagen social y del propio porte caballeresco, la historia profesional que acreditan los expedientes personales está llena de pequeños asuntos: reclamaciones económicas, horarias, sobre antigüedad en el escalafón, etc. Y su vida también está atravesada por el mundo de la recomendación y de las alianzas e intercambios de favores entre miembros de la corporación, como demuestra el papel predominante que las recomendaciones para oposiciones o para poner libros de texto ocupaban en la correspondencia de Llabrés (Peiró, 1992, 36). Estas redes de comunicación no formalizadas formaban parte de las reglas no escritas del campo profesional.

Ahora bien, todo lo que sabemos sobre las biografías personales, nos inclina a pensar que el catedrático restauracionista entendía la enseñanza, en realidad, como una prolongación natural de su sabiduría e incluso como un enojoso empleo para subsistir, al que frecuentemente había que añadir otras ocupaciones complementarias para satisfacer las necesidades de su economía doméstica y de su status social. Su formación intelectual y su papel social, durante el extenso lapso del modo de educación tradicional-elitista, así lo exigían.

La carrera típica de un catedrático de Historia de la época de la Restauración se veía cuajada de dificultades, como si del tortuoso acceso a un mandarinato se tratase. Una vez que quedaron unificadas en 1870 las tres categorías retributivas establecidas por la Ley Moyano (institutos de Madrid, de provincias y locales), era el escalafón de antigüedad el que se afianza como factor de graduación salarial complementario al sueldo base; pero no era fácil llegar a la cumbre: en 1878 los más jóvenes que habían accedido a ella llevaban por lo menos 31 años de servicio y la media de edad eran los 57 años, por lo que no existía la seguridad de poder llegar a él (Sanz Díaz, 1985, 120). Además, durante mucho tiempo, el acceso al escalafón estuvo colapsado, de modo que la primera dificultad era la entrada en el «generalato», expresión muy gráfica con la que un colega felicitaba en 1896 a Gabriel Llabrés y Quintana, con ocasión de su obtención de la preciada cátedra (Peiró, 1992, 38).

Catedráticos de trayectoria intelectual muy brillante, como es el caso de Rafael Ballester y Castells, entre 1894 y 1910, fecha esta última en que consigue la cátedra de Historia de Palencia, se localizan hasta diez intentos fallidos de obtener cátedras de Historia y otro igualmente frustrado para una de Retórica y Poética, lo que le obligó a practicar durante años la enseñanza privada o la docencia como auxiliar o ayudante. Además, la llegada a la categoría de catedrático era, en muchos casos, el término de una carrera más que el inicio.

Como hemos visto (Cuadro IV. 4) las secciones de Historia de las Facultades de Filosofía y Letras albergaban a principios de siglo a 25 catedráticos de Historia, en su mayoría provenientes de la absorbida Escuela Superior de Diplomática y de las antiguas cátedras de Historia de España y Universal de las Facultades de Filosofía y Letras. Algunos catedráticos de Instituto, entre ellos Moreno Espinosa o Llabrés, pugnarán, con escasa fortuna por franquear las barreras que los separaban de la Universidad. Lo cierto es que, en términos relativos, esta vía de ascenso académico permanecerá durante mucho tiempo semibloqueada. A lo largo de la historia del cuerpo de catedráticos de Instituto, el destino universitario fue más una aspiración, expresada reiteradamente en la prensa corporativa y profesional, que un peldaño real en la carrera administrativa.

Cuando Llabrés accede, en 1895, a la cátedra de Mahón, llevaba desde 1883 como auxiliar de letras en el Instituto Balear, esperando su oportunidad, que no le llega hasta los 37 años cuando consigue la ansiada cátedra en un instituto local el de Mahón y no regresa, gracias a una permuta, a su destino preferido, Palma de Mallorca, hasta 1914, a sus 56 años, después de un larga peregrinaje por los institutos provinciales de Cáceres, Huesca, San Sebastián y Santander (Peiró, 1992). A los 37 años también accede Ballester e igualmente pasará por varios destinos (Palencia, Gerona y Valladolid) como «catedrático transeúnte», hasta alcanzar el deseado.

Durante el último cuarto de siglo, se produjo un progresivo proceso de envejecimiento; la edad media de acceso al cuerpo pasó de los 28 años en la década de los setenta a los 38,5 en la primera década del XX (Peiró, 1992, 37). El estrecho margen cuantitativo de un cuerpo docente estabilizado en sus contingentes durante tanto tiempo, hizo que la elevada edad de acceso y la elevada edad media de sus miembros se mantuviera a lo largo del siglo XX. Según nuestros propios cálculos:

### **CUADRO IV. 7** **Las edades de los catedráticos** **de Historia de los Institutos**

	Edad media de acceso a la cátedra	Edad media de los activos
<b>1914</b>	<b>34,4</b>	<b>51,6</b>
<b>1934</b>	<b>32</b>	<b>43,3</b>
<b>1941</b>	<b>32,3</b>	<b>44,5</b>
<b>1963</b>	<b>31,9</b>	<b>47,4</b>
<b>Fuente:</b> de elaboración propia a partir de los escalafones de 1914, 1934, 1941 y 1963.		

Así, pues, con respecto a la dos décadas finales del siglo XIX y la primera del XX, se puede apreciar una moderada tendencia al rejuvenecimiento de la edad de acceso, que sigue, a pesar de todo, siendo alta, dado que en todos los casos supera los treinta años, y asimismo se percibe una claro rejuvenecimiento entre 1914 y 1934, signo de recambio generacional y de una apreciable expansión de las plazas, un primer «desatasco» del cuerpo: de los 55 cátedras de Historia ocupadas de 1914 se pasa a las 72 de 1934 (a las que habría que sumar 2 excedentes). Sin embargo, ya en 1963, en los orígenes de la expansión del cuerpo y de su posterior destrucción, aunque la edad media de ingreso sigue bajando ligeramente, la de los activos vuelve a situarse por encima de la de 1934.

Si, por un momento, hacemos un alto en 1914, nos encontramos con una realidad que ha variado muy poco. Son un total de 55 catedráticos, con 51,6 años de media, y con una media de edad al acceder que llega a los 34,4 años. En cuanto al origen territorial, la inmensa mayoría, como era habitual entre otros funcionarios, pertenecen a las antiguas regiones de Castilla la Vieja (actual Castilla-León más Cantabria y la Rioja) y la Nueva (la actual Castilla La Mancha más Madrid) y Andalucía, con 21 y 10 catedráticos nacidos en esas tierras, es decir, el 58,4%; destaca, además, la ínfima participación de comunidades como Cataluña (con sólo 2), El País Vasco (con sólo 1 de Alava) o Galicia (con sólo 3); entre las provincias que dan más catedráticos de Historia figuran Granada y León con 4, Santander y Zaragoza con 3, y Sevilla, Toledo, Madrid, Palencia, Murcia, Asturias, Navarra, Baleares con 2. En fin, una procedencia geográfica de claro tinte «castellanista»

(áreas geográficas de claro dominio o exclusividad de la lengua castellana), que seguramente expresa una cierta tendencia general en el reclutamiento funcional.

Este cuerpo en 1914 ofrece el siguiente perfil de formación inicial:

### **CUADRO IV. 8** **Formación inicial de los catedráticos de Historia en 1914**

<b>Licenciado en Filosofía y Letras: 61,8 %</b>
<b>Doctor en Filosofía y Letras: 10,9 %</b>
<b>Licenciado en Filosofía y Letras y en Derecho: 9,1 %</b>
<b>Licenciado en Derecho y Dr. en Filosofía y Letras: 5,5 %</b>
<b>Licenciado en Filosofía y Letras y Dr. en Derecho: 3,6 %</b>
<b>Licenciado en Filosofía y Letras y en Teología: 1,8 %</b>
<b>Maestro, Lic. en Derecho y Dr. en Filosofía y Letras: 1,8 %</b>
<b>Sin datos: 5,5 %</b>
<small><b>Fuente:</b> Elaboración propia a partir de Escalafón (1914) <i>de antigüedad de los catedráticos numerarios de los institutos Generales y Técnicos en 1...</i> de enero de 1914, en virtud de autorización concedida por R. O. de 11 de marzo del mismo año. Imprenta de la Enseñanza, Madrid, 1914.</small>

La carrera de Filosofía y Letras era el tronco común de la formación del catedrático de Historia ya que son 52 sobre 53 casos conocidos, los que profesaron tales estudios. En su inmensa mayoría, dadas las fechas de ingreso, estos estudios eran de carácter muy general, pues como sabemos hasta 1900 no se establece la Sección de Historia en algunas facultades, por lo que sólo hipotéticamente 16 de los 55 catedráticos del Escalafón de 1914 podrían haber estudiado la especialidad de Historia dentro de la Facultad de Filosofía. Esta poco clara especialización se acompaña de una importante y ya antigua coparticipación, en la formación de los catedráticos, de los estudios de Derecho: son 11, es decir, el 21,1% en los que concurre tal circunstancia. El grado de doctor también es importante pues se extiende al 23 %.

Estos estudios no poseían ninguna relación profesional con la docencia. De esta carencia de formación profesional se hizo eco quien propuso el mejor sistema de formación (por su puesto, nunca aplicado) de su tiempo, el catedrático de Historia de la Universidad de Valencia, José Deleito y Piñuela:

*El que pretende una cátedra de Instituto necesita plena visión de conjunto sobre la Historia, y entonces lamenta lo fragmentario, lo desarticulado y discontinuo de la preparación que le hemos dado. Le es preciso, sobre todo, el arte de hacer comprensible la Historia a la niñez, y de revestirla con el carácter educativo que han menester estos infantiles escolares. Y como nadie le inició en tan ardua empresa, se ve entregado a sus propios recursos, habiendo de apelar a su in-*

*tuición, y su inventiva para improvisarse una metodología sui géneris, o buscando donde pueda no sólo su cultura histórica general, sino su preparación pedagógica.*

J. Deleito y Piñuela (1918): La enseñanza de la Historia en la Universidad española, y su reforma posible, p. 78.

Ya en su tiempo el catedrático de la Universidad de Valencia proponía un interesante plan de profesionalización de los estudios históricos, que no pasó del ámbito de las buenas ideas<sup>34</sup>, aunque algunas experiencias de formación vinculadas al Instituto-Escuela y los tiempos de la Segunda República apuntaron en una dirección más profesionalizada que no llegaría a consolidarse.

Sin embargo, el campo profesional estableció como casi perenne tradición, como en otros cuerpos administrativos, las reglas propias del acceso a través de una ceremonia de iniciación que se plasma en un duradero sistema de oposiciones. Como ya vimos, en los años sesenta del siglo XIX, se exigía como ejercicio previo y selectivo la presentación de un «discurso» que después habría de servir de base para la exposición, en forma de lección, como el ya reseñado de Moreno Espinosa (1866), que representa una pieza clásica de la tradición oratoria de la Historia escolar. Desde 1901 se acuña un tortuoso procedimiento basado en la realización de seis ejercicios, donde la suerte, la trayectoria científica, la capacidad oratoria y las buenas amistades jugaban, en dosis variables el destino del opositor. Desde la fase primera, basada en los discursos, a la iniciada en los albores del siglo XX, se aumenta progresivamente la importancia de la memoria justificativa del programa, habitualmente en forma manuscrita. Como cofradía de reclutamiento selectivo, la oposición se nos muestra como una auténtico rito de iniciación dentro de una subcultura examinatória que es consustancial al campo profesional de los catedráticos de Historia durante toda su historia. Y como una fortaleza de los intercambios de faores profesionales. Valga un ejemplo: «me es grato participarte que tu recomendado con tanto interés, Sr Vicens Vives, ha obtenido cátedra en la votación que tuvo lugar ayer... Vicens estuvo muy bien y ha ganado en buena lid su plaza», decía, en 1935, E. Bullón en carta dirigida al protector del célebre historiador catalán (Muñoz i Llovet, 1997, 53).

Esta breve disección de la corporación a la altura de 1914, nos sirve para establecer algunas continuidades y algunas diferencias en el continuum de la profesión. Según nuestras averiguaciones, sigue existiendo un buen número (al menos hemos localizado a 20) que compatibilizan su docencia con la elaboración de libros de texto; la profesión está ocupada, en su mayoría por viejos catedráticos del siglo pasado, pero también se observa la reciente incorporación, en torno a 1910, de una nueva generación dentro de la que van a destacar, muy pronto, las figuras de Pedro Aguado Bleye y Rafael Ballester y Castell, ambos ideológicamente muy alejados, pero unidos bajo el común magisterio de Llabrés y Quintana (Peiró, 1992, 28 y 54) y de los que ya hablamos en apartado anterior señalando su importancia dentro del gremio como investigadores y como productores de libros de texto de Historia que fijaron el modelo hasta la época republicana e incluso, en el caso de Aguado Bleye, posteriormente.

En todo caso, de lo dicho hasta ahora se desprende que los catedráticos de Historia en tiempos de la Restauración consolidan el ethos profesional gestado en la etapa fundacional del código disciplinar, e incluso, después de la ruptura que supuso la guerra civil, el grado de continuidad corporativa fue muy notable, perpetuando así usos formativos, de acceso a la profesión, de producción científico-pedagógica, etc., durante todo el modo de educación tradicional-elitista. Esta suerte de «colegio invisible», superó también la dura prueba del franquismo adaptándose a los nuevos tiempos.

### IV. 5. 3 Catedráticos en el franquismo: continuidad y crisis del campo profesional

La tradición corporativa de los catedráticos de Historia se prolongará, con las variaciones propias de los tiempos, hasta los años sesenta, aunque ya en época republicana y en el franquismo (a veces, por motivos opuestos) se experimentaron algunas efímeras transformaciones que no afectaron a la médula del habitus profesional. Todavía en 1960, cuando eran 101 los catedráticos de Historia de Instituto en toda España, es posible descubrir añejas maneras profesionales. Por su parte, las páginas de la Revista Enseñanza Media y sus publicaciones, desde los años cincuenta, proyectan todavía la imagen de una colectividad que es capaz de reconocerse entre sí como una «familia». En efecto, en 1960, la revista Enseñanza Media contaba entre sus publicaciones con Cátedra 1960-61. Prontuario del profesor, en cuya portada se mostraba un detalle de las Meninas de Velázquez y en su interior, después de los datos de identificación bibliográfica, una foto sedente y de perfil del generalísimo, a la que se sucedían noticias profesionales de diverso tipo, artículos de contenido muy variado (por ejemplo, entre otros, Vicente Palacio Atard disertaba sobre el Tratado de los Pirineos y Felipe Ruiz Martín sobre La enseñanza moderna de la Historia), y, asimismo, llenaban las primeras hojas una sintomática alocución del ministro.

*Los cuerpos profesionales, y muy especialmente los dedicados a la enseñanza, necesitan de un modo vital contar con instrumentos como el que aquí se ofrece por primera vez. Que de un lado proporcionan la crónica, siempre aleccionadora, del proceso interno de esos cuerpos, y de otro significan una oportuna reafirmación y reactualización de su vocación colectiva, esto es, de las razones sociales por cuya virtud y a cuyo servicio existen. Razones que se cifran, por lo que a la Enseñanza Media respecta, nada menos que educar e instruir a cerca de medio millón de estudiantes: aquella selecta fracción de nuestra población escolar que en su gran mayoría va a nutrir mañana los cuadros de la Enseñanza Superior en sus dos ramas universitaria y técnica y muy poco más tarde los cuadros mismos de las minorías dirigentes de la vida española.*

Cátedra (1960). «Presentación» a cargo del Ministro de Educación Nacional, Jesús Rubio García-Mina.

Efectivamente, el ministro subrayaba la relación entre la existencia corporativa y la función social, esto es, con otras palabras, entre el cuerpo de catedráticos, como élite del profesorado del bachillerato, y los estudiantes que iban a ser «los cuadros mismos de las minorías dirigentes de la vida española». Esta reafirmación corporativa dentro de un orden institucional tradicional-elitista, que cambia inexorablemente (el propio ministro señalaba que se había pasado de 125.000 estudiantes en 1936 a los 500.000 en 1960), se expresaba gráficamente en una interesantísima sección de este vademecum del catedrático, titulada Quién es quién del profesorado. En este curioso libro se exhibían biografías profesionales, con retrato fotográfico incluido, dentro de los que figuraban 67 correspondientes a los catedráticos de Historia que en ese año, como dijimos, ascendían a la cifra de 101. La lectura de estas biografías nos hace recordar, de inmediato, una tradición profesional ya conocida: un grupo selecto cuya trayectoria profesional extradocente oscila entre la dedicación a la investigación histórica erudita, de marcado carácter local, y la publicación de libros de texto. Tampoco resultaba infrecuente la dedicación a tareas políticas locales o provinciales, y es destacable la existencia, dentro del gremio, de un grupo, más bien reducido, de políticos del régimen.

No debe olvidarse que el mayor número de los catedráticos en activo en 1960 había ingresado en los años cuarenta (en el escalafón de 1963 todavía son mayoría: 55 ingresados en los años 40, 32 ingresados entre 1950 y 1963, 13 procedentes de los años 30 y 2 de los años 20 (Escalafón, 1963). No obstante, falta un estudio de las actitudes y compromisos políticos de los catedráticos de Historia de esta época, pero, por lo poco que sabemos, nos inclinamos a suponer un cierto conservadurismo

más que un fascismo militante; la incrustación de modos y personajes fascistas en el cuerpo fue más un accidente, y el cuerpo, como tal, es la esencia y la estructura profunda; las reglas del campo profesional se adaptaron a los tiempos franquistas pero subsistieron, por encima y a pesar del régimen político, muchas de sus tradiciones.

En la galería de personajes de 1960, aunque ni su biografía ni su figura comparecen, J. Ibáñez Martín, catedrático de Historia desde 1922, y ministro que fue del ramo de educación entre 1939 y 1951, representa el caso de cargo más alto dentro de la corporación, con una ocupación casi exclusivamente política. Esta casi total dedicación a la política del régimen, aunque en otros niveles inferiores, acontece también en la figura de José Pérez Bustamante como puede verse en el retazo biográfico que contenía el prontuario del catedrático.

Más frecuente, entre los más comprometidos con el glorioso movimiento nacional, era compatibilizar la docencia con diversos puestos de mando en el organigrama del fascismo de la época. Estas circunstancias concurren en Antonio Bermejo de la Rica, que ya citamos como uno de los más prolíficos productores de textos visibles de Historia, de fuerte sabor imperial.

Otro célebre autor de libros de texto fue José Ramón Castro Álava, ingresado en 1940, su biografía no sugiere mérito político alguno y sí una curiosa formación inicial (médico) y sobre todo una amplia dedicación a un determinado tipo de erudición histórica de fuerte orientación tradicional, pero que se resalta muy por encima de sus los libros de enseñanza que aparecen con la genérica referencia: «textos para todos los cursos de Bachillerato desde el Plan de 1938». Esta sobrevaloración de lo «científico» (con mucha indulgencia usamos este calificativo a tenor de los títulos que el autor publica) sobre lo didáctico no es caso aislado, sino tendencia manifiesta y marca de identidad del cuerpo.

Distinto, por casi excepcional, es el caso de Antonio Domínguez Ortiz, ingresado en el cuerpo en 1940, muestra una trayectoria intelectual orientada casi en exclusiva hacia la investigación, pero en un sentido, como puede verse en los títulos y temas que ya tenía publicados en esta época, muy renovadores, y con una total carencia de ocupación política o didáctica. Representa, con otros de sus colegas la perpetuación de la tradición profesional y liberal, tales como Vicens Vives<sup>35</sup>, Terán, Sobrequés, y otros. Por razones semejantes y por ser una de las pocas mujeres (8 mujeres sobre 67 biografías; tasa de 11,9%) que figura en la relación, destaca Adela Gil Crespo, con una dedicación muy pronunciadamente geográfica, y con méritos exclusivamente científicos.

En fin, este friso biográfico-profesional de 1960 muestra una minoría selecta de catedráticos de Historia que desempeñan un cierto papel en la actividad investigadora y que siguen manteniendo la producción de libros de texto como elemento de retribución personal y de identidad colectiva. La indumentaria, que sólo vagamente sugieren las fotos, precinde, en casi todos los casos, de los ropajes académicos tradicionales, y es uniforme: chaqueta y corbata, entre el género masculino. Todavía, en algunos centros perduraron durante mucho tiempo algunos de los vetustos rituales académicos, las famosas «reversiones atávicas» que un catedrático ingresado en 1954, testigo de toda una época, evocaba con un punto de añoranza, en el acto de su jubilación.

*La solemne apertura de curso en la Universidad se celebraba en las provincias no universitarias con un solemne acto académico presidido por el Director del Instituto más antiguo que ostentaba la representación del Rector; la lección inaugural estaba a cargo de un catedrático de*

*Instituto y en muchas de estas provincias asistían los catedráticos con su traje académico, toga, muceta, birrete y medalla.*

J. M<sup>a</sup> Crisanto Herrero (1984): La Enseñanza Media que he vivido. Texto de la conferencia pronunciada, con motivo de su jubilación, en el I.B. «Fernando de Rojas» de Salamanca, octubre de 1984, Gráficas Varona, Salamanca, p. 45.

Era, por tanto, todavía un colectivo que se reconocía a sí mismo a través de las publicaciones oficiales, que se encontraba en exámenes de grado, en reválidas y oposiciones (como jueces y como aspirantes), y en su mundo asociativo, y que tejó en su entorno una red de relaciones personales no anónimas. Todavía en 1967, cuando las cifras de alumnos y profesores empezaban a dispararse, las relaciones personales intracorporativas quedan fijadas en necrológicas y otras formas de identificación colectiva. Así, por ejemplo, las páginas de Enseñanza Media recogían las palabras de un catedrático de Historia, Fernando Jiménez de Gregorio, dedicado a la investigación erudita, que hizo la necrológica de otro, Tortajada, más conocido como autor de libros de texto y colega y competidor suyo en concurso para obtener destino en Madrid, pero, a pesar de ello, —añade el autor de la necrológica— «nuestras vinculaciones se hicieron más fuertes en los últimos años: en la tertulia, en las reuniones profesionales, en la Asociación Nacional de Catedráticos, por la que tanto luchó» (Jiménez de Gregorio, 1967, 271).

La vida asociativa de los catedráticos de Historia, durante la mayor parte de su Historia, está unida a asociaciones que agruparon a los miembros del cuerpo de catedráticos sin distinción de asignaturas, un cuerpo que en 1960 todavía no llegaba al millar. Desde finales de siglo existió una Asociación de Catedráticos de Segunda Enseñanza y un órgano de expresión, la Segunda Enseñanza. Ahora se mantiene esta tradición asociativa, con las peculiaridades propias de la época.

Efectivamente, la Asociación Nacional de Catedráticos, en cuya primera comisión ejecutiva formada por cinco miembros había dos de Historia, fue consultada en la elaboración de los planes de estudios de 1967 y en la Ley General de Educación de 1970 (Crisanto, 1984, 24). Pero se trata de una asociación que aparece cada vez más a la defensiva, como anunciando ya la crisis corporativa de los años setenta y ochenta.

Las retribuciones económicas de los catedráticos siguieron sin ser ni espléndidas ni homogéneas. Durante muchos años dependieron del escalafón, pero también intervino como criterio de retribución el número de alumnos y las tasas que éstos pagaban por permanencias. En los años cuarenta incluso la situación se hizo más difícil y era común recurrir al pluriempleo (otras cátedras o enseñanza particular o privada) para mantener un buen pasar. Además, hasta 1964 las retribuciones dependían, en parte, del número de alumnos y las permanencias (Crisanto, 1984, 41 y 42). No obstante, la poco lustrosa situación económica seguía coexistiendo con una alta consideración social.

En cuanto a la formación inicial, pervivieron las formas clásicas, como se puede ver en las biografías: la Facultad de Filosofía y Letras siguió siendo el semillero de los nuevos catedráticos de Historia. Tampoco se produjo una ruptura en los sistemas de acceso y formación permanente, aunque hubo algunas iniciativas profesionalizadoras interesantes. En cualquier caso, la oposición, como forma de acceso siguió ocupando el centro de la carrera de catedrático, ahora cada vez más en competencia con la de adjunto de Historia. La distinción de oposiciones entre unos y otros se fundaba más en la necesidad de mantener el grado jerárquico que en la diferencia real de funciones<sup>36</sup>.

En cualquier caso, los cuestionarios que han regido los dos primeros ejercicios, comunes a cátedras y adjuntías (luego agregadurías) de Historia, en 1965 y 1974 destaca un común denominador científico-disciplinar de contenido muy tradicional. Por ejemplo, la Resolución de la Dirección General de Enseñanza Media, de 8 de enero de 1965 (BOE del 22 de enero) establecía el cuestionario para los dos primeros ejercicios de la oposición a cátedras, que se desarrollaba en 166 temas de enun-

ciados muy simples. Los 68 primeros eran de Geografía y el resto, 98, de Historia, con ocasionales incursiones en estos últimos en la Historia del Arte. Esta preeminencia de la Historia no era más que la constatación cuantitativa de la vieja supeditación de lo geográfico a lo histórico en la Historia escolar. En materia de Geografía se verificaba también el tradicional esquema consecutivo que arrancaba de lo físico y universal (geomorfología y climas), pasaba por la geografía de la población, la agraria, la industrial y del comercio, y desembocaba finalmente en la urbana. Un tema dedicado a la geografía política (estados y naciones) abría una puerta a la Geografía de España (física, de las regiones españolas y económica), y terminaba la Geografía con unos temas de descripción de continentes y países.

Por lo que hace a la Historia, después del tradicional pórtico sobre «Teoría de la Historia», el resto era una sucesión cronológica tradicional por edades, en donde la Historia de España va apareciendo en determinados temas al hilo de la Historia universal. Los enunciados eran, por lo general, descriptivos, muy breves y nada explicativos, como si se diera por supuesto su desarrollo; algunos temas, pocos, poseían enunciado exclusivamente artísticos (por ejemplo, el 163: «Arte figurativo y Arte abstracto»); alguno había, también, de relación con la historia de la Iglesia (el 164: «Del pontificado de León XIII al Concilio Vaticano II»). El tramo temporal universal concluye con la política internacional después de 1945, y el de España con la «guerra de España, 1936-1939».

En conclusión, la base científico-disciplinar del cuestionario se mostraba como un mero sumatorio descriptivo y muy tradicional, pero con una cierta asepsia que lo despojaba de la carga fascistizante, y con una notoria semejanza con los contenidos que figuraban tanto en los programas universitarios como en los cuestionarios de enseñanza. Eran un precipitado de ciencia tradicional y una concepción científica aporreada. En suma, un programa de vieja estirpe, que, por cierto, en su esencia y significado, no cambia respecto a los de 1974 y que reproduce el arbitrario cultural, tan empastado en la ideología profesional corporativa, de la Geografía de los lugares y de la Historia como narrativa en sucesión cronológica. Programas como éste recogen ya una larga tradición, más que centenaria, incorporada en la fase fundacional del código disciplinar.

Estas notas vienen a demostrar que el cuerpo más especializado e influyente en la producción de la Historia escolar nace y se desarrolla, en su larga historia, como un reducido grupo que mantiene unos hábitos profesionales, una formación científica y una atribución social que sitúa la docencia y la formación profesional para la misma como un papel subordinado, aunque no deje de haber miembros que se resisten a esa función y que producen, como veremos en capítulos posteriores, nuevos discursos legitimadores.

Esta corporación marcó indeleblemente el código disciplinar de la Historia: sus gestos rituales, su formación y sus relaciones gremiales se explican dentro de un contexto escolar que hemos trado de explicar en páginas anteriores. Pero, a su vez, esas prácticas docentes y esas rutinas de años, que imperaban en los institutos, son explicación de una práctica colectiva y de la propia imagen social que sus sujetos venían a defender y a representar. Este cuerpo, máximo exponente, de eso que hemos llamado «Historia sin pedagogía» empieza a perder cohesión interna y a romper la comunidad de pensamiento y acción cuando se fracturan los moldes sociales del modo de educación tradicional elitista, dentro del que nacieron y al que sirvieron, con obediencias y resistencias, individuales y colectivas. El dilema entre el saber y el poder, entre la capacidad de saber y su difusión social a través de la enseñanza, se hace más evidente que nunca al pasar a la educación tecnocrática de masas. La «revolución silenciosa» iniciada en los años sesenta (Utande, 1982), que supuso el crecimiento masivo de nuevos profesores y alumnos, quebró las reglas del campo profesional y rompió la hegemonía profesional de esta vetusta corporación. Con la crisis del cuerpo de catedráticos de Historia entra también en crisis la enseñanza tradicional de la Historia, aunque sobrevivan hasta hoy prácticas docentes forjadas durante el modo de educación tradicional-elitista y sigan vigentes formas de en-

señar y aprender la Historia, a pesar de haber desaparecido sus soportes socioculturales, heredadas de la larga tradición de la «Historia sin pedagogía», que tempranamente fue gestada e incorporada al código disciplinar por los primeros catedráticos de Historia del siglo XIX.

En los últimos veinticinco años, la larga tradición acuñada en los textos visibles, en las prácticas de enseñanza y en los usos corporativos no se ha derrumbado estrepitosamente, pero sí ha sido cuestionada, al menos en el plano intelectual y en el debate social. La Historia como disciplina escolar, su código disciplinar, más que centenario, se enfrenta a nuevos tiempos sometidos a la ineluctable lucha entre la innovación y la tradición.

## Notas CAPÍTULO IV

1. Un magnífico resumen de la evolución de los estudios históricos en la Universidad española puede verse en J. Deleito y Piñuela (1918): Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1918 a 1919, en la Universidad Literaria de Valencia, Tipografía Moderna, Valencia, pp. 9-26.
2. En 1918 la Sección de historia se extendía por seis universidades (Madrid, Barcelona, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza), de las once que tenían facultades de Filosofía (Guía, 1918). El organigrama espacial de distritos universitarios, basado en los diez que se remontan a la Ley Moyano varió muy poco hasta la «explosión educativa» de los años sesenta.  
En el Plan de 1944, que reestructura, siguiendo la Ley de Ordenación Universitaria de 1943, la Facultad de Filosofía y Letras se establecen dos años de estudios comunes y tres de especialización en Historia y Geografía; en realidad, se trataba de una formación básica de orden humanístico y una especialización que giraba en torno a la Historia, la Geografía y la Historia del Arte. Posteriormente también se incorporan las disciplinas históricas en los nuevos estudios de Ciencias Políticas y Económicas. En Derecho persistió un parecido tipo de contenidos históricos.  
En los años 70 nacen la facultades de Geografía e Historia, a partir del Decreto 1974/1973, de 12 julio (BOE de 22 de agosto), por el que se autoriza la reestructuración de las Facultades de Filosofía y Letras.
3. De manera especial, para esta época conviene consultar los ya citados Pasamar-Peiró (1987), y sobre todo G. Pasamar (1990, 1991 a y 1993 a); y también Peiró (1995 y 1997) y Peiró-Pasamar (1996).
4. Como muestra de su interés, véase el reciente estudio de Peiró (1997) sobre los ejercicios de oposición de Joaquín Costa a la cátedra de Historia de España de la Universidad Central, o la documentación que nosotros mismos hemos manejado acerca de las oposiciones a cátedra del instituto de Cádiz, en 1866, de Alfonso Moreno Espinosa (Cuesta, 1997 a, anexos).
5. Orden de 8 de julio de 1965 por el que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas de Enseñanza Primaria, BOE de 24-11-1965; y aparecen completos, entre otras publicaciones, en Cuestionarios de Enseñanza Primaria. Revista Enseñanza Media, nº 163, 1966, pp. 599-729. Estos larguísimos textos introducen la costumbre de la prescripción detallada, hasta la náusea, del currículo. Además de los autores citados López del Castillo (1982) o Beltrán (1991), véase también comentarios de J. L. Rodríguez Diéguez (1990): «Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares». Bórdón, vol. 42, nº 3 (1990), pp. 257-265.
6. Las listas oficiales de libros aprobados a finales y principios de siglo, que hemos consultado en las páginas de la Gaceta de Instrucción Pública, no indican más que esta circunstancia y no aseguran su uso. Sólo un conocimiento más preciso, obtenido de otras fuentes, podrá averiguar lo que realmente se usaba en las escuelas. Mientras tanto, hemos optado por recurrir a los textos que, por su número de ediciones, por su fama escolar o por aparecer en catálogos dirigidos a los maestros, por ejemplo, Catálogo (1907) de las Obras de primera enseñanza. libros de consulta y de utilidad para los maestros, Librería de Matías Real, Valencia, 1907, nos permiten suponer una utilización amplia. Su análisis, nos sugieren algunas de las continuidades y de los cambios que se producen en los usos de la enseñanza de la Historia.
7. En Cuesta (1997 a, 451-452) se da cuenta de este interesantísimo género de literatura infantil en España, información que se puede completar, para otros países con la que aporta Jhonsen (1996).
8. El estudio en profundidad de la historia de la evolución de la iconografía histórica y su significación está aun por hacer. Por nuestra parte, ya citábamos en el capítulo III, algunas de las obras donde se podía buscar la génesis de un programa iconográfico del nacionalismo español. El trabajo de R. Valls (1995) sugiere algunas ideas interesantes para analizar el uso histórico-pedagógico de la imagen. Para ese estudio pendiente resultan muy apropiadas obras como las de S. Calleja, España y su historia. Álbum gráfico de los hechos más notables. Nueva Edición, Saturnino Calleja, Madrid, 1915.
9. Las propuestas pedagógicas de Mi primer Libro de Historia (1933) y de Historia. Mi segundo libro (1934) convierten a Linacero en un interesante exponente de la renovación pedagógica de orientación socialista e inspirada en los lugares comunes del movimiento de la Escuela Nueva. En un sentido distinto, como tendremos ocasión de ver, se presenta la obra de Rafael Altamira, que desde finales de siglo propone una nueva comprensión de la enseñanza de la Historia (La enseñanza de la Historia, 1895) y que nunca dejó del todo sus preocupaciones pedagógicas, entre las que destacaba la crítica a los libros de texto de Historia que circulaban en su época. Incluso llegó a redactar, por encargo de la Real Academia de la Historia, tres libros de texto para cada uno de los tres grados de la educación primaria, que desgraciadamente han permanecido inéditos (Asín, 1988, 28), aunque, según Vaquero Iglesias (1995), el primero de ellos se publicaría con el título de Epítome de Historia de España, lo que no hemos podido confirmar. De ser ciertas las opiniones de Vaquero Iglesias, creemos que supondrían atribuir a R. Altamira

la autoría de la Historia de España para uso de las escuelas primarias de primer grado, que figura como de la Real Academia de la Historia (1930).

En un ámbito mental distinto cabe destacar la labor de la Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana que publica en los años treinta una *Història de Catalunya*. Primeres Lectures (2ª edic., 1935) a cargo de Ferran Soldevila, y una *Història*. Primeres Lectures (1936), en la que colaboró Vicens Vives. Autor este último llamado a desempeñar un importante papel tanto en la renovación de la historiografía como en el libro de texto escolar.

10. Nuestras trabajo en esta parte se basa, en buena parte, en la investigación de María Clemente Linuesa (1980): *La Historia en los textos escolares de la escuela primaria (1945-1975)*. Estructura científica y análisis ideológico. Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca.
11. Para un desarrollo pormenorizado de cada plan de estudios y de las circunstancias políticas e ideológicas en que se gestaron, véase el muy interesante libro de E. Díaz de la Guardia (1988): *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. CIDE-MEC, Madrid). Y recordar aquí, una vez más, que el decurso de los planes de estudio hasta 1967 se resume en los anexos de la obra ya citada de A. Luis (1985), que para el siglo XIX se pueden completar con la obra de Veá Muniesa (1995). Igualmente recomendables, para una visión panorámica son los trabajos de A. Viñao (1987) y M. Utande (1982). Una compliación normativa muy útil es *Legislación de Enseñanza Media. Planes de estudio (1787-1938)*, tomo V, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Enseñanza Media, Madrid, 1964.
12. El Real Decreto de 6 de septiembre de 1903 simplificando el Plan de Estudios de Segunda Enseñanza; Cuestionarios correspondientes a las distintas materias de los Institutos nacionales de Segunda Enseñanza por R.O de 13 de diciembre de 1927, véase Ministerio de Instrucción y Bellas Artes (1928): *Institutos de Segunda Enseñanza*. La reforma de 1926. Estado actual de la enseñanza en España. Espasa-Calpe, Madrid, pp.88-101 y 186-193. Cuestionarios de 1934 en *Gaceta de Madrid* de 30 de Agosto de 1934; Cuestionarios de 1938 en M. Castro Marcos (1944): *Legislación de Educación Nacional*. Gama, Madrid, pp. 313-323; Cuestionarios de 1953 y Cuestionarios de 1957 en *Legislación (1961) de Enseñanza Media*. Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Enseñanza Media Madrid. Cuestionarios de 1967 en *Colección (1972) Legislativa de Educación del año 1967*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1972, pp. 1020 y ss.
13. En la segunda mitad del siglo XIX aparece con diversas denominaciones, pero siempre en planes de estudios de vida casi inexistente por efímera. El intento más duradero fueron los Principios Generales del Arte y de su historia en España, asignatura incluida en el bachillerato técnico del Plan de Estudios de 1868. En el Plan Chao de la I República consta con el nombre de Principios e Historia del Arte, en el Plan Groizard de 1894 con el rótulo de Estética y Técnica del Arte, y en el Plan Gamazo de 1898 con el de Teoría e Historia del Arte. Para detalles sobre su ocupación horaria, véase anexo II de Luis (1985).
14. En el citado trabajo de Peiró (1993 a), ya utilizado en el capítulo anterior, se hace una evaluación de manuales y autores entre 1875 y 1900, tomando como base una amplia muestra de memorias de institutos. En términos generales la información que ofrece resulta sumamente interesante porque aporta datos sobre uso real de los textos y es congruente con la podemos obtener por otras vías, como es el estudio del número de ediciones. El descenso de obras y autores, desde finales de siglo, que ha sido atribuida a las críticas que recibe el género y a la continua variación de los planes de estudio (Peiró, 1993, 54), parece, en cambio, una explicación provisional e insuficiente, hasta que no sepamos más sobre el mundo editorial de la época.  
No obstante, gracias al trabajo de Peiró contamos con una estimación aproximada de los libros de texto más utilizados en los institutos durante el último cuarto de siglo. Desgraciadamente no podemos más que hacer conjeturas sobre este extremo durante el primer tercio del siglo XX, cuando las memorias de los institutos dejan de traer información sobre libros de texto utilizado; y tampoco hay datos directos y cuantitativos sobre los libros empleados en los centros privados, cuyo volumen e importancia crece de manera muy considerable durante la Restauración. Sabemos, eso sí, que los colegios privados religiosos tendían a buscar los libros entre los autores más integristas, por ejemplo Rubio i Orts en el distrito universitario de Valladolid (Martín Jiménez, 1994, 155).  
Estas dificultades no nos impiden construir una aproximación explicativa. Por un lado, porque los libros de texto de primer tramo de la Restauración prolongaron su uso durante una buena parte del primer tercio del siglo XX, y, por otra, porque nuestra atención se ha cifrado más en la averiguación de la dimensión modélica de algunos textos que en la estricta determinación cuantitativa de su uso, investigación que está por hacer.
15. Alfonso Moreno Espinosa (1840-1905), abulense, hizo estudios de segunda enseñanza en Valladolid, Avila y Madrid; licenciado en Filosofía y Letras por la universidad Central en 1863, y doctorado en 1870 por Sevilla. Desde 1863 hasta junio de 1867 desempeñó docencia en varios colegios privados dependientes del Instituto S. Isidro de Madrid. En 1865 optó a una cátedra de Retórica y Poética; en el año 1866 se presenta a oposiciones de la cátedra de Geografía e Historia de los institutos de Osuna y Cádiz, con un texto manuscrito titulado *Discurso para los ejercicios de oposición a las cátedras de Geografía e Historia vacantes en los Institutos de 2ª enseñanza de Cádiz y*

Osuna, que se anuncian en la Gaceta de 30 de abril de 1866. Obtiene la cátedra de Cádiz, es nombrado en julio de 1867 y en ella continuará hasta su muerte.

En varias ocasiones buscó cambiar de destino: en 1874 fue nombrado catedrático de Historia de España en la Facultad de Filosofía y Letras de Salamanca pero no llegó a tomar posesión por falta de requisitos académico-burocráticos. En 1875 optó, sin éxito, a la cátedra de Historia de España de la Universidad Central, en competencia, entre otros, con Joaquín Costa y desarrolló el tema «Cortes de Santiago y la Coruña. El Cardenal Adriano. Guerra de las Comunidades. Las Germanías de Valencia». Entre las obras que pidió consultar estaba la Historia de Lafuente y su propia Historia de España (García García, 1991, III, 249). Véase también, a propósito de dichas oposiciones, el trabajo de Peiró (1997).

En 1895, 1897 y 1903 solicitó traslados a los institutos Cardenal Cisneros, S. Isidro y Pontevedra.

Su vida pública fue muy intensa. Los años de estudios en Madrid debieron dirigir su pensamiento hacia el krausismo; fue amigo personal de Giner de los Ríos; concejal en 1869 y 1881 en el Ayuntamiento de Cádiz; representante del republicanismo posibilista de Castelar en esta ciudad. Profesor de Alejandro Lerroux, quien dejó constancia versificada de su admiración por el maestro (Álvarez Junco, 1990, 33). Autor de una curiosa obra, El año biográfico ó semblanza de 366 personajes célebres, hechos y ordenados para todos los días del año, Tp. de P. Jordan, Cádiz, especie de santoral laico hecho a imitación del año Cristiano, donde vuelca su veneración por una serie de personajes, entre otros por Fernando Castro y Pajares (véanse pp. 301 y 302), antiguo fundador de los primeros textos escolares y del que ya hemos hablado en el capítulo anterior.

Pertenció a numerosas instituciones cultas: correspondiente de la Real Academia de la Historia, miembro de la Comisión Provincial de Monumentos de Cádiz, Presidente del Ateneo, asistente al Congreso Pedagógico de 1892, Vocal de la Junta de Beneficencia, etc.

Autor de múltiples publicaciones, colaborador de la prensa local, productor incansable de manuales de Geografía e Historia, incluso de libros de texto de Geografía e Historia para la escuela primaria, bajo la forma de «cartillas». Galardonado con premios por sus manuales y por sus composiciones poéticas.

A su muerte en 1905, sus hijos, Antonio y Eduardo Moreno López, que también llegarían a ser catedráticos de Geografía e Historia de Instituto, se encargaron, junto Francisco Morán, también catedrático de la misma asignatura, de difundir y corregir sus manuales que se siguieron editando muchos años después de su fallecimiento. Los datos profesionales han sido obtenidos del Archivo General de la Administración Pública, Sección Educación, leg. 5812-6, y además hemos consultado J. Pettenghi (1988): «Instituto de Segunda Enseñanza de Cádiz. 125 aniversario». Instituto de Bachillerato Columela, 1988, p. 6; donde se puede ver foto de Moreno Espinosa y otros colegas en página 3. Para las ediciones de sus libros, véase Capel et al. (1984 y 1988) y Palau (1948).

16. «Mitologemas» que ha estudiado perfectamente bien J. Álvarez Junco, de quien tomamos la audacia expresiva del término, contenida en su excelente libro: El emperador del Paralelo. Lerroux y la demagogia populista. Alianza, Madrid, p. 193. En esta misma obra se cita un artículo de prensa de Lerroux de 1906 en el que afirmaba: «perdió-se el hilo de nuestra historia el día en que las dinastías extranjeras comenzaron la labor antiespañola de destruir nuestras libertades clásicas, que nacieron en las ciudades y villas de la Edad Media...» (op. cit., p. 194).

La mitología nacionalista progresista fue cada vez más sometida a la oposición nacionalista conservadora que, desde la Real Academia de la Historia, empezó a revalorizar la época imperial, que luego glorificaría el franquismo. Ya Cánovas del Castillo (1992) escribía en 1869, en su Bosquejo histórico de la Casa de Austria en España («Estudio preliminar» de Esperanza Yllán Calderón, Algazara, Málaga, p. 2): «no ha habido, pues, grandeza para nosotros sino en los días de la monarquía austriaca».

Para una visión interesante y compendiada del tema de la decadencia véase M. A. Ladero Quesada (1996): «La decadencia española. Historia de un tópico». Historia 16, nº 238 y 239, pp. 33-52 y 26-42. Y También G. Pasamar (1993 c): «La configuración de la imagen de la «Decadencia española» en los siglos XIX y XX (de la «historia filosófica» a la historiografía profesional)». Manuscripts, nº 11, enero 1993, pp. 183-214. También véase A. Blas Guerrero (1991): Tradición republicana y nacionalismo español. Tecnos, Madrid.

17. Especialmente es el caso de la lectura que hace P. Sánchez Delgado (1993): Repercusiones de la Escuela de los Annales en la enseñanza de la Historia. Tesis doctoral, Universidad de Madrid, de cuya interpretación parece desprenderse que Moreno Espinosa era poco menos que un integrista ultracatólico. Tampoco nos parece correcta la tesis de I. Peiró (1993 a, 47), según la cual fueron sus hijos los que hicieron las modificaciones de sus textos siempre en una dirección conservadora. Conviene recordar aquí que la Divina Providencia no era incompatible con el pensamiento de algunos krausistas como Moreno Espinosa y desde luego, como demostramos en citas hechas en nuestro trabajo, el propio Moreno Espinosa fue autor del pensamiento que Peiró atribuye a sus sucesores.
18. En otro lugar (Cuesta, 1997 a, 458-462) hemos hecho una semblanza de estos otros textos y de autores como Zabala Urdániz, Picatoste Rodríguez, López de Vicuña, Monreal y Ascaso, Vidal Domingo y otros.

19. Félix Sánchez Casado (Madrid, 1836-1896), hijo de comerciantes católicos y pronto huérfano, pasó a ser tutelado por un tío suyo agustino. Licenciado en Derecho en 1859. En ese año fue nombrado auxiliar de Letras en el Instituto del Noviciado de Madrid, donde había estudiado el Bachillerato. Allí impartió clases de las asignaturas más diversas y también de Geografía e Historia; la revolución del 1868 le dejó cesante y desde esa fecha se dedicó a componer libros de texto de casi todas las asignaturas.

En 1875 de nuevo es nombrado auxiliar de Letras en el Instituto del Noviciado, dando clases de Historia de España y Universal pero también de Matemáticas e Historia Natural. El 1 de junio es ascendido a la condición de catedrático supernumerario y hasta 1884 siguió haciendo sustituciones de todo tipo de asignaturas en el mencionado instituto. Finalmente, por Real Orden de 4 de agosto de 1885 es nombrado catedrático numerario de Geografía e Historia, cargo que desempeñó hasta su muerte ocurrida en 1896.

Son múltiples y muy variadas las obras que escribió, la mayoría en un tono divulgativo y de contenido apologético. Entre ellas destacan las diversas ediciones de sus historias de España y Universal, o su Atlas elemental de Geografía e Historia (1880) y la Guía del Bachiller (3ª edición de 1871), donde se recoge el sumario de todas las asignaturas. Su éxito con los manuales de Geografía corrió parejo al alcanzado en los de Historia; por ejemplo, en 1891 las ediciones de sus Elementos de Geografía comparada llegaban a doce. A su muerte, sus obra siguieron editándose bajo los auspicios, tutela y añadidos de su hijo Enrique Sánchez Rueda, más que probable autor de la biografía en la que estamos basando nuestra exposición (Biografía del Ilmo. Sr. D. Félix Sánchez Casado por D. E. S-C y R., seguida de cuatro escritos del difunto autor, del juicio de la prensa cuando aconteció su fallecimiento, y como apéndice del discurso biográfico leído en Junta general de la Sociedad de San Vicente Paul el día 8 de diciembre de 1896. Imprenta Agustín Avrial, Madrid, 1897, 175 págs.).

A pesar de que en sus tiempos estudiantiles fue contaminado por las ideas krausistas, pronto abandonó tales veleidades en favor de un integrismo católico sin fisuras. Fue proverbial su afición a las asociaciones confesionales: desde la Sociedad San Vicente de Paul al Congreso Antimasónico Internacional, pasando por otras muchas. Fue miembro también de la Sociedad Geográfica de Madrid. Su biógrafo destaca sus virtudes como componedor de matrimonios mal avenidos y sus generosas limosnas a lo pobres.

20. La obra de Ballesteros que hemos manejado fue editada por Imprenta Juan Pérez Torres, Madrid, 1924, y su primera edición data de 1920, pretende ser un destilado de la magna obra del autor Historia de España y su influencia en la historia universal(1919-1941).

El texto de Pérez Bustamante (1929), Manual de Historia Universal (Santander, 1929, 1ª edic., 2 vols.), y el de Ballesteros, junto a las de un catedrático de Instituto, Pedro Aguado Bleye, compusieron, como bien se ha dicho, el sustrato sobre el que se intentó aunar una cierta profesionalización y modernización con un tono nacionalista de corte conservador, que resultaría fácilmente rescatable en el periodo franquista (Pasamar-Peiró, 1987, 58 y 60). El texto de Ballesteros (1924) es una eficaz y profesional narración de hechos dividida en capítulos, sin una sola ilustración y con una bibliografía al término de cada uno de ellos. El de Pérez Bustamante (1929) posee una mayor intención didáctica, se acompaña de numerosas ilustraciones (la mayoría en forma de fotos en blanco y negro), posee un formato más pequeño, y cita una bibliografía al final de los dos tomos.

21. Rafael Balleter y Castell (1872-1931) nació en Palma de Mallorca, donde hizo su bachillerato, licenciándose en Filosofía y Letras en 1894 y doctorándose en 1909 en la Universidad Central. Después de dedicarse varios años a la enseñanza privada en Baleares, como auxiliar supernumerario en el Instituto en Barcelona, como ayudante en el de Murcia y tras reiterados intentos de obtener cátedra de Instituto, ingresó en el cuerpo de catedráticos en 1910, con destino en Palencia. De allí pasa a Gerona y termina su carrera en Valladolid, donde se jubila en 1929.

Este «regeneracionista de cátedra», como dirían Pasamar-Peiró, hizo una tesis de doctorado sobre metodología de la Geografía y destacó en el campo de la ciencia geográfica y de su enseñanza. Su importancia ha sido puesta de relieve en cualquier trabajo que afronte la historia de la Geografía española (Luis, 1985, 130 y 133); Bosque Maurel, 1992, 28 y 29); pues bien, no le van a la zaga sus méritos en la investigación histórica como recopilador de fuentes y de bibliografía, siendo de los pocos historiadores españoles que merecieron ser traducidos a otro idioma (Histoire de l'Espagne. Payot, París, 1928).

Miembro de varias sociedades científicas, autor de un historia de la educación en Baleares, corresponsal de la Real Academia de la Historia, vocal de la Comisión Provincial de Monumentos, etc.

Su obra debe insertarse en la tradición krausopositivista, con una veta regionliasta favorable a las lenguas vernáculas, y con una trayectoria que le conduce desde su propia disciplina hasta una reflexión pedagógica muy meritoria y no corriente en su época, que le coloca entre los innovadores de la enseñanza de la Historia y la Geografía.

Además de las obras citadas, la información ha sido tomada del Archivo General de la Administración Pública (Alcalá de Henares), Sección de Educación, leg. 5606-2 y 8277-8, y de A. J. Colom (1980): «Un regeneracionista mallorquin. Rafael Ballester: l'ensenyament de la Geografia». Trabajos de Geografía, nº 37, pp. 63-82.

Por lo que hace a Pedro Aguado Bleye (1884-1953), ingresó en el cuerpo de catedráticos de Institutos en 1910 y tuvo varios destinos: Huesca, Bilbao y Madrid. Frente a los planteamientos más renovadores en lo didáctico y progresista en lo político de Ballester, Aguado representa la línea liberal más conservadora.

Su Manual de Historia de España se edita por primera vez en 1914 (Pasamar-Peiró, 1987, 58), en 1929 ve la luz en Bilbao, donde ejercía como catedrático de Instituto, la quinta edición y entre 1947 y 1956 salen la sexta y la séptima edición que dejó inconclusa al morir su autor en 1953 (Compendio de Historia de España, 2ª edic., Espasa-Calpe, Madrid, p. 6; y Manual de Historia de España, tomos II y III, Espasa-Calpe, Madrid, 1954-56). Pues bien, este texto primordial dio lugar a dos versiones de manuales para la segunda enseñanza, que significativamente muestran esa intención modernizante en el contenido y en la forma. Una de sus obras de éxito, El Compendio de Historia de España (Aguado Bleye, 1931, 2ª edic.) en 1933 iba por la 4ª edic. en dos volúmenes en octavo mayor es una mera adaptación del Manual de Historia de España al que se descarga de fuentes y bibliografía. Se parece en su contenido equilibrado (aunque más conservador), en la disposición de las lecciones, las ilustraciones, la combinación de texto base y texto complementario y la bibliografía final al ya comentado de Ballester.

Una variante de este arquetipo es el Curso de Historia (Curso de Historia para la segunda enseñanza. Espasa-Calpe, Madrid, 1935, 2 vols.) que es una adaptación de sus obras anteriores a los nuevos cuestionarios de 1934 (en cuya elaboración, como dijimos, parece que intervino Aguado Bleye), y en los que se desarrolla entreveradamente historia universal y de España, fragmentando el relato por edades en tres volúmenes (de los que sólo tenemos noticias de dos, correspondiente a Prehistoria-Antigua y a la Edad Media) con un importante cambio en el formato, que ahora se agranda a cuarto.

22. Afortunadamente son ya copiosos los trabajos de investigación que han tomado como motivo los textos escolares de la época franquista, lo que nos ha permitido contrastar las aportaciones ajenas con nuestra propia mirada sobre los textos.

Han sido ya varias las tesis doctorales que han pretendido llegar a la ideología a través de la prospección lingüística en los textos de la educación primaria, tal es el caso del trabajo ya citado de M. Clemente (1980), que en versión resumida y más accesible puede verse en su artículo: «Análisis de contenido de los textos de Historia de enseñanza primaria (1945-1975)». *Studia Paedagogica*, nº 8, pp. 67-76, o la obra de C. García Crespo (1983): *Léxico e ideología en los libros de lectura de primaria (1940-1975)*. ICE de la Universidad de Salamanca.

Más estrictamente ceñidos al tema que nos ocupa, pueden verse los trabajos ya citados de Martínez-Risco Daviña (1994), Valls (1984 y 1986), López Facal (1995) y Martínez Tórtola (1996).

Un equipo de profesores de Instituto se ha caracterizado, desde hace ya un buen puñado de años, por investigar los modelos historiográficos y las imágenes sociales que transmitían los libros de texto. Véanse Álvarez Osés et al. (1979) y Cal Freire et al. (1981). También Haro et al. (1981): «La Guerra Civil en los textos de Bachillerato (1938-1978)». *Historia* 16, nº 63, pp. 107-116, Cal Freire et al. (1982): «El 98 en el aula de Historia», en VV.AA.: *Instituto de Bachillerato Cervantes. Miscelánea en su cincuentenario, 1931-1981*. MEC, Madrid, pp. 329-356; o, González Muñoz et al. (1981): «La República en los textos de Bachillerato». *Arbor*, nº 426-427. En una línea semejante a la de este grupo se ha hecho una tesis doctoral en Noruega (HistorielaercOken i Spania under FRanco: Framstillinga ar de 2 Republikken og BorgesKrigen, Oslo, 1988), que su autor, por persona interpuesta, nos ha facilitado en versión castellana resumida; se trata de T. R. Hamre (s. f.): «La República y la Guerra Civil en los manuales de historia del Bachillerato franquista», texto mecanografiado, 28 págs.

23. Habitualmente las historias de la educación se han construido como una forma de recopilación de fuentes jurídicas reguladoras del currículo. Pero estos textos no poseen, por sí mismos, demasiadas posibilidades explicativas. La enseñanza de una asignatura constituye una tradición social que queda materializada en prácticas cotidianas, no reguladas por principios explícitos y no sometida estrictamente a textos legales. De ahí la necesidad de recurrir a otro tipo de fuentes, entre las que nosotros hemos dado preferencia a la literatura, a los testimonios orales y escritos, a las memorias y a los documentos gráficos, sobre todo fotográficos, que ya en esta época comienzan a abundar, y que hemos podido explotar en nuestra tesis doctoral (Cuesta, 1997 a, 387-442).

Para hacernos una idea global del sistema escolar a partir de las fuentes literarias, nos ha ayudado mucho el trabajo de J. A. Cieza García (1989): *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)*. Universidad de Salamanca. También señalamos el interés de la tesis doctoral de A. Mateos (1994): *Memorias del siglo XIX (1875-1914) como fuente de información lingüística y literaria*. Universidad de Barcelona.

24. R. Altamira (1912): *Problemas urgentes de la primera enseñanza. Discurso leído en el acto de su recepción*. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Imp. Asilo de Huérfanos, Madrid, 1912; también *Viajes por las escuelas de España*, de Luis Bello, columnista de *El Sol*, quien deja escrito en ese periódico entre 1925 y 1930 un testimonio muy vivo de la situación de las escuelas españolas. Por nuestra parte, hemos manejado la muy buena

- reedición ejecutada y presentada con un estudio preliminar por A. Escolano (1995), *Viajes por las escuelas de Castilla y León*. Ámbito, Valladolid.
25. Véase el estudio ya citado de A. Viñao Frago (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Akal, Madrid, y también la obra, citada en nota anterior, de A. Escolano (1995, 77-78).
  26. El excelente trabajo de A. Rico Costa (1989): *Escolas e mestres. A educación en Galicia: da Restauración á la Segunda República*. Servicio Central de Publicacións, Consellería de Presidencia e Administración Pública, Xunta de Galicia, Santiago, demuestra, tomando como base fuentes muy fiables, que en muchas de estas escuelas la enseñanza siguió siendo muy tradicional, sus medios muy escasos y su currículo no pocas veces limitado a doctrina cristiana, lectura, escritura y aritmética (p. 149).
  27. Se trataba de un artefacto mental que mezclaba a Proust, Scheler, Ortega y un sinnúmero de otros autores de distinto pelaje, y que le lleva a defender una enseñanza basada en el amor al conocimiento a partir de la asociación de imágenes sensibles (láminas y observaciones) con lecturas y el entusiasmo del profesor, «como una de las manifestaciones supremas en que se manifiesta el amor» (Igual, 1932, 49 y 50). ¡Menos mal que el impaciente y sufrido lector que busca con avidez qué pueda ser la teoría de los equivalentes, al llegar al final encuentra esclarecimiento y reposo en la siguiente cita de Santa Catalina de Siena, con la que termina el libro: «dadnos, Señor, el poder de ver en tu luz, la luz» (Igual, 1932, 55).
  28. Tales testimonios aparecen recogidos y comentados en Cuesta (1997 a, 407-408 y 468-470). Una parte de ellos se recoge también en nuestro libro *Clio en las aulas*, Akal, Madrid, 1998.
  29. La idea de campo profesional está inspirada en el concepto de «campo literario», que P. Bourdieu (1995) maneja en su muy interesante obra *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama, Barcelona.
  30. Acerca de la evolución del número de institutos, algunas de las variaciones numéricas producidas en el escalafón en la guerra y los años inmediatos de posguerra; y la formación y desarrollo de otros cuerpos docentes, véanse Cuesta (1997 a, 470-474) y Anexo de este libro donde figuran listados alfabéticos de los catedráticos de Historia.
  31. Según una primera aproximación incompleta, para la que nos hemos basado en los méritos que aparecen reseñados en el propio escalafón bajo la rúbrica de «autores de publicaciones científicas o literarias», y en los listados de autores de libros de texto de Peiró (1992), y en el repertorio bibliográfico de García Puchol (1993). A los datos así encontrados hemos sumado cuatro que no aparecen como autores pero sí como correspondientes de la Real Academia de la Historia, lo que nos hace suponer alguna forma de actividad científica o literaria a lo largo de su carrera.
  32. José Muro y Salgado sobresale, muy por encima de lo que era habitual en la corporación, como político profesional. Desde sus tiempos de catedrático del Instituto de Valladolid, donde compartió cátedra con Ricardo Macías Picavea, participó en las filas del republicanismo zorrillista y, al parecer, no tuvo reparos en recurrir a los métodos caciquiles en los pueblos para conseguir sus metas, según nos cuenta C. Dardé (1994): «La larga noche de la Restauración, 1875-1900», en N. Townson —ed.—: *El republicanismo en España*. Alianza, Madrid, p. 130. Véase también J. Álvarez Junco (1990, 160), o J. Varela Ortega (1977, pp. 158 y 242). Su actuación política persiguió integrar el antiguo republicanismo heredero de Ruiz Zorrilla dentro de las estructuras de la Restauración, lo que dio a su republicanismo un giro más bien conservador, tal como había hecho tempranamente el posibilismo de Castelar.  
Su casi exclusiva dedicación política, no evitó que fuera autor de algunos manuales escolares (*Compendio de historia de España*, 2ª edic., Establecimiento Tipográfico de Hijos de J. Pastor, Valladolid, 1898), que utilizó en sus destinos de Valladolid y Madrid (Cardenal Cisneros).
  33. Se trata de Anselmo Arenas López (1844-1928), ingresado en 1873 como catedrático de Historia, con destino en 1877 en Badajoz, donde un libro de texto da ocasión a la inquina de las fuerzas vivas del lugar. El libro será rechazado por el Consejo de Instrucción Pública y finalmente será expedientado y separado de su cátedra de Historia. Acabará su carrera profesional como catedrático de Latín en Valencia (Sánchez Pascua, 1985, pp. 198 y ss.). Su biografía política (republicano federal, concejal y masón) y profesional (catedrático de Historia, de Latín y Castellano y de Francés, escritor de libros de textos y otras obras científicas) es digna de atención. Véase al respecto F. López Casimiro (1995): «Masonería y enseñanza: profesores francmasones del Instituto Provincial de Granada». En VV.AA.: *Anuario de Investigaciones. Congreso de Archidona de la Asociación Hespérides*, vol. II, Jerez de la Frontera, pp. 197-211.
  34. Este plan tendría a una triple división o especialización: los que van dirigidos a la carrera docente, los que se dirigen a la carrera de bibliotecario y arqueólogo y los que pretenden ahondar en el conocimiento e iniciarse en métodos de investigación. (Deleito, 1918, 131 y 132). Para el primar caso, además de la formación común con los otros dos, se incluirían formación pedagógica para su función docente y la reválida consistiría, entre otras cosas, en la explicación ante el tribunal de un tema del programa oficial de Segunda enseñanza ante los alumnos del

instituto de la localidad (p. 144); ello habilitaría para pasar directamente a auxiliar y éste sería el paso previo hacia la cátedra mediante un sistema simplificado de oposición; al mismo tiempo se exigiría que los centros privados de enseñanza de cursos de Historia y Geografía estuviera exclusivamente en manos de Licenciados en Ciencias Históricas con estudios pedagógicos aprobados (p. 146). Naturalmente, tan ambicioso plan que suponía el cambio en la formación inicial y el sistema de acceso no fue escuchado.

Lo cierto es que, salvo la efímera excepción que supuso la creación en 1850 de la Escuela Normal de Filosofía, o la también minoritaria labor del Instituto-Escuela, creado en Madrid en 1918, (y en otros puntos de España en los años 30), que pretendía formar un profesorado específico para los institutos directamente preparado para esa función, habrá que esperar a la Segunda República para presenciar un tratamiento global de la formación. Entonces se introdujo el certificado de estudios pedagógicos con la consiguiente creación de la Sección de Pedagogía dentro de Filosofía y Letras en 1932. El certificado de estudios pedagógicos equivalía a estudios de postgraduado, con una escolaridad mínima de un año, con exámenes escritos y orales sobre varias asignaturas como Pedagogía, Didáctica aplicada, etc. La Sección de Pedagogía era la encargada de la formación previa a la docencia y de la impartición de un cursillo ad hoc. La sustitución de órdenes religiosas y la expansión educativa estatal de la Segunda República hicieron necesaria la improvisación de un sistema de reclutamiento de profesorado basado en cursos de verano. Tales cursillos favorecieron el crecimiento cuantitativo del profesorado de Historia, y en ellos participaron profesionales tan notables como Vicens Vives o Domínguez Ortiz. Véanse M. Pérez Galán: *La enseñanza en la segunda República*. EDICUSA, Madrid, 1977, p. 116, A. Molero Pintado. (1991, 38 y 39) y Muñoz i Llovet (1997).

Durante la inmensa mayor parte de la historia profesional de los catedráticos de Instituto durante el modo de educación tradicional elitista se mantuvo como formación inicial desconectada de la enseñanza y se habilitó un sistema de oposiciones prolijo y duradero, que, en gran parte, venía a remachar la formación antes recibida en la Universidad.

35. Ciertamente, el caso de J. Vicens Vives (1910-1960) es, por su importancia, un tanto excepcional; accedió a la cátedra en 1935, después de haber sido cursillista en 1933 y profesor del Instituto-Escuela de Barcelona, obteniendo la plaza de Zafra, y siendo, al parecer, injustamente relegado de la de Barcelona (Instituto Balmes) en favor de J. L. Asián Peña, «candidato» del tribunal. Después de la guerra, sufrió expediente de depuración, que se resolvió con la suspensión de empleo y sueldo durante dos años, el traslado forzoso de Cataluña y la inhabilitación para el ejercicio de cargos directivos. Su nuevo destino como catedrático de instituto fue en Baeza. En 1947 ganó oposiciones de cátedra a la Universidad de Zaragoza. Su influencia se dejará sentir no sólo por su aportación historiográfica, sino también a través de la autoría de libros de texto que publica en la editorial Teide, creación empresarial suya. Su encuadramiento dentro de la tradición profesional y liberal debe hacerse, pese a algunas de sus publicaciones de los años cuarenta teñidas de una geopolítica de tonos fascistas. Éstas y otras interesantes informaciones acerca de su trayectoria intelectual pueden consultarse en Muñoz i Llovet (1997, 49-54 y 128-132).
36. Sobre la evolución de las formas asociativas, los sistemas de formación inicial y permanente del profesorado, puede verse más información en Cuesta (1997 a, 477-480) y también en mi ponencia (Cuesta, 1997 b): «Pasado, presente y futuro de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Secundaria». VIII Simposium de la Asociación del Profesorado Universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales, Marzo de 1997, Salamanca, pp. 1-40. Para el conocimiento de las formas de acceso, vía oposiciones, entre 1940 y 1979, resulta muy interesante el artículo de F. Sánchez (1981).

# CAPÍTULO V

## A modo de epílogo: pasado, presente y futuro de la enseñanza de la Historia

### VI. 1 Recapitulando...

Recapitular resulta operación conveniente y hasta recomendable después de una larga travesía que nos ha mostrado el tortuoso curso de una disciplina escolar, pero, en este caso, al escribir un epílogo no se pretende tanto avivar la memoria del lector o lectora (y menos ahorrarle el esfuerzo de interpretación y recreación que posee su propia lectura) como trascender hacia el presente y el futuro la significación de una determinada mirada hacia el pasado. En este sentido, dentro del tipo de investigación histórica que defendemos, epilogar equivale a algo más que resumir, designa también, y sobre todo, el acto de extraer algunas consecuencias teóricas y prácticas sobre el objeto de la indagación, de modo que, siguiendo los imperativos de una perspectiva crítica, la sociogénesis de una disciplina escolar, por mucho que se haya escarbado en los más profundos estratos de la misma, deja de ser una mera arqueología del saber para convertirse en una invitación a la reflexión acerca de las posibilidades de mejorar y transformar la enseñanza de la Historia en la actualidad y en lo porvenir.

Ya se entenderá que tal invitación no puede ser ajena al *sapere aude!* kantiano, porque queda muy lejos de la simple extracción de lecciones moralizantes o de juicios dogmatizantes, que moralismos y dogmas son onerosa carga a la hora de tomar cada uno las riendas de su propia razón. Tampoco nadie ha de suponer que las consecuencias teórico-prácticas de una investigación histórica se ocasionan por estricta derivación (como si de una operación lógica se tratara) y por ello, no siendo de ningún modo así, las deducciones alcanzan la categoría de provisionales y muy discutibles.

Pues bien, en esta fase epilodal se empezará recapitulando sobre el pasado y se proseguirá con una sumaria y más polémica cavilación sobre el presente y el futuro de la enseñanza de la Historia en España.

Como hemos visto, la sociogénesis del código disciplinar de la Historia en España nos ha mostrado las claves evolutivas que explican la constitución y consolidación del conocimiento histórico como materia de enseñanza, y que convierten a la educación histórica dentro de las aulas en una duradera y más que centenaria tradición sociocultural. La genealogía de este proceso puede expresarse y representarse mediante una primera imagen, entre geológica y arqueológica, de estratos largamente sedimentados, que, en el momento constituyente del sistema educativo liberal, afloran y sufren una metamorfosis, gracias a las mutaciones propias de la revolución burguesa española, y que, posteriormente, cristalizan como tradición firmemente asentada en los habitáculos y nichos institucionales y profesionales donde se genera y recrea cotidianamente el conocimiento escolar de la Historia.

Hemos comprobado, en efecto, un primer tiempo largo de lenta sedimentación de usos de educación histórica, donde se acuñan las primeras formas de utilización educativa de la Historia. En él desentrañamos, a grandes rasgos, las capas más profundas de la paleohistoria y la protohistoria del código disciplinar: la añeja tradición literaria de la educación histórica en el mundo clásico, la recristianización jesuítica del legado antiguo y las primeras formas, todavía muy tímidas e inseguras en el siglo XVIII, de inserción de lo histórico en un sistema educativo reglado, cuando la enseñanza

de la Historia empieza a trasladarse, muy poco a poco, de las mansiones principescas y nobiliarias al nuevo espacio social de las aulas. En este camino los primeros manuales de enseñanza de la Historia y otros componentes discursivos y prácticos muestran las raíces más profundas y escondidas del código disciplinar.

El estudio del depósito de discursos, usos, artefactos y dispositivos pedagógicos (desde los manuales hasta las reglas que gobiernan los colegios jesuíticos y las escuelas pías) proporciona la pista adecuada para explorar y comprender el origen y el significado del descenso de Clío a las aulas. Allí encontramos a los epígonos de Ignacio de Loyola y José de Calasanz inventando los férreos dispositivos disciplinarios de la escuela moderna y, poco a poco, introduciendo un difuso conocimiento histórico, de inconcreto estatuto dentro del árbol de las ciencias, siempre vecino de otra disciplina madre (la retórica) y permanentemente adherido a las artes de la memoria y la elocuencia. En estos primitivos marcos institucionales, de fuerte impronta religiosa, nacerán, sobre todo ya entrado el siglo XVIII, los arquetipos de textos visibles (primeros manuales) y de prácticas educativas que preceden al establecimiento del sistema escolar del Estado liberal.

En fin, hemos sacado a la luz, como una faceta más del peso de la cultura francesa en el siglo XVIII, la importancia y la influencia en España de los jesuitas franceses en la elaboración de esta manualística propia de la protohistoria escolar de la disciplina.

La edificación, en la era isabelina, del sistema educativo estatal-nacional significa una importante ruptura. La Historia acaba siendo admitida, con algunos balbuceos iniciales pero sin demasiadas resistencias, como una de las disciplinas elegidas para componer el mosaico curricular del Estado burgués. Pero, en palabras de Gil de Zárate, «todo era preciso crearlo»; en efecto, como hemos dejado dicho en el capítulo III, esta fue la etapa constituyente del código disciplinar de la Historia, es decir, es el momento en que se construyen las ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa de la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. Queda, de esta suerte, «inventada» y esculpida una tradición socioeducativa. Ahora se ensayan, en los diferentes niveles educativos, el elenco de discursos y prácticas sociales y profesionales que moldean los contornos de la Historia como disciplina escolar, y que resultan de la trasmutación de una herencia recreada y «aburguesada».

Dentro de una creciente intervención del Estado en la vida pública y privada, propia del desarrollo del capitalismo y de los usos civilizatorios del mundo moderno, las regulaciones de libros de texto, la confección de planes de estudio y cuestionarios, la creación de los cuerpos profesionales, los discursos historiográficos, las nuevas convenciones cronoespaciales de los reglamentos escolares y otros factores determinaron y favorecieron, en combinación peculiar y compleja, las primigenias fronteras del decir y del enseñar Historia en los diferentes niveles del sistema educativo.

El código disciplinar en su fase constituyente acredita, entre otras, tres notas distintivas muy pronunciadas y reiteradas: elitismo, nacionalismo y memorismo. Así las profundas raíces retóricas y literarias del saber histórico perviven ahora puestas al servicio de la distinción social de las nuevas clases dominantes. Ello supuso una distribución social del conocimiento histórico con arreglo a un esquema curricular en el que se puede diferenciar la «Historia con pedagogía» de la educación primaria de la «Historia sin pedagogía» de la secundaria y la universitaria. El elitismo, el nacionalismo y el memorismo, tres rasgos sustanciales del código disciplinar, adquieren matices e intensidades muy particulares según se trate de una u otra Historia o lo que es lo mismo según los potenciales destinatarios a los que fuera dirigida la educación histórica en el modo de educación tradicional-elitista: las clases dirigentes y los estratos mesocráticos a ellas asociados (clientes de la enseñanza media y universitaria) o las clases subalternas (usuarios, en el mejor de los casos, de la enseñanza elemental). En una palabra, la frontera social del acceso a la educación establecía dos historias, dos

versiones distintas del conocimiento escolar y dos modalidades dispares de distribución y acumulación clasista del capital cultural.

Los arquetipos de educación histórica que entonces se dibujan en los textos visibles e invisibles constituyen una tradición social duradera. En ella se recogen y reposan las claves y sobreentendidos científicos (por ejemplo, el arbitrario cultural de las edades históricas), pedagógicos, sociales y político-ideológicos que en cada ámbito educativo atribuyen un valor y un significado cultural determinado a la enseñanza de la Historia.

Esta tradición social se prolonga, tal como vimos en el capítulo IV, durante el modo de educación tradicional-elitista (desde la fase constituyente hasta los años sesenta del siglo XX). Si nos fijamos en lo que menos se erosiona, podemos atisbar continuidades en los programas y libros de texto de Historia, en los hábitos profesionales de los profesores (especialmente de los catedráticos de Historia de los institutos), en las constricciones espaciales y temporales de los contextos escolares, etc., en suma, en los componentes más sustanciales del código disciplinar. En cambio, si reparamos en lo que se transforma, podemos, asimismo, percibir una progresiva profesionalización historiográfica y unos tempranos intentos de relegitimación científica y pedagógica de la disciplina. Pero, en esencia, prosigue el dominio de las dos historias y de las tres notas más definitorias del código disciplinar de la Historia: elitismo, nacionalismo y memorismo.

La sociogénesis del código disciplinar nos ha permitido columbrar no sólo los usos y funciones sociales de la educación histórica, sino también explorar, en el curso de dos siglos, un conjunto de elementos constitutivos de las ideologías teóricas y «prácticas» que acompañaron al conocimiento histórico en las aulas. En efecto, la evolución de los textos visibles del código disciplinar facilita una reconstrucción sinóptica y filogenética de uno de los elementos más trascendentales y permanentes de la enseñanza de la Historia: el nacionalismo. En su versión estatal-castellanista esta ideología, catecismo de la burguesía vinculada al Estado central, comparece, en programas y libros de texto, perfectamente asociada a una concepción religiosa del devenir histórico y del destino de los seres humanos, al punto que, durante el extenso trayecto del modo de educación tradicional-elitista, la Historia escolar, siempre explicada en exacerbado y moralista registro nacionalizante, progresivamente complementa y refuerza las vetustas enseñanzas religiosas.

Si el decurso de los textos visibles de la enseñanza de la Historia permite recomponer la genealogía del nacionalismo hispano, asimismo el escrutinio de la historia profesional de los docentes (especialmente del cuerpo de catedráticos de los institutos) faculta para conocer el origen y desarrollo de las ideologías «prácticas» y del habitus del que son portadores los agentes del campo profesional de los docentes, y que, en contacto con el contexto espacial, temporal y social de la escuela, segregan un repertorio de usos y rutinas didácticas de fuerte y duradera impronta memorista. De ahí la trascendencia de estudiar el campo profesional y en nuestro caso el ascenso y caída de los catedráticos de Instituto como «colegio invisible» del código disciplinar.

Durante el modo de educación tradicional-elitista, los textos, contextos y actores humanos que encarnan las instituciones escolares configuran el código disciplinar de la Historia, es decir, crean y recrean una disciplina escolar (la Historia), que, como hemos podido advertir, posee una entidad sui generis, no comparable, ni mucho menos reducible, a la historiografía en cuanto ciencia. Es más, hemos subrayado no sólo la distinta identidad de disciplinas científicas y escolares y la consiguiente complejidad de sus relaciones, sino también que la institucionalización escolar y profesional de la Historia (que se da más tempranamente en la enseñanza media) es anterior a la profesionalización historiográfica.

En este vasto recorrido hay momentos más dinámicos que otros, pero, como hemos podido apreciar, los regímenes políticos no forman barreras infranqueables determinantes del cambio y la continuidad del código disciplinar. La etapa franquista, por ejemplo, aparece como una exageración

reaccionaria de los trazos más arcaizantes del código disciplinar, pero no como una transformación profunda. Y ello se debe a que, entre otras cosas, la sociogénesis de la Historia, en tanto que disciplina escolar, pertenece a la larga duración de las construcciones socioculturales que poseen una enorme capacidad de supervivencia, a pesar de estar sometidas a la inexcusable dialéctica del cambio y la continuidad en el tiempo largo. Se explica, así, el código disciplinar de la Historia como una realidad más que centenaria, como una tradición social que, una vez engendrada al abrigo de la construcción del sistema estatal-nacional de educación, se prolonga, afianza y consolida a lo largo del modo de educación tradicional-elitista, durante la etapa del capitalismo español que abarca desde la Restauración hasta mediados del siglo XX.

Nuestro trabajo de indagación sobre los orígenes y consolidación de la Historia como materia escolar llegó hasta los años sesenta y allí quedó detenido. Con toda razón el lector o lectora que pacientemente nos haya acompañado hasta aquí, podrá hacerse preguntas del siguiente estilo: ¿ha cambiado el código disciplinar desde entonces? ¿qué mutaciones se han producido en la enseñanza de la Historia hoy? ¿qué enseñanza de la Historia es deseable?

¿Qué podemos hacer para convertir nuestros deseos en realidades? Bien cierto que son muchas preguntas y de gran calado para un apunte final. Aunque en otra parte hemos estudiado esto con más detalle<sup>1</sup>, quedaría inconcluso este libro sin esbozar al menos algunas someras respuestas a tales interrogantes.

## V. 2 La Historia escolar entre crisis y retornos

La expansión cuantitativa de los sistemas educativos después de la Segunda Guerra Mundial y la introducción de reformas curriculares no ha dejado incólume el lugar de la Historia como disciplina escolar. Poco a poco, los países de capitalismo avanzado, unos antes y otros después, han ido organizando la educación formal conforme a lo que hemos dado en llamar modo de educación tecnocrático de masas, cuyos principios rectores se alejan y hasta se oponen, en ciertos puntos, a la racionalidad imperante en el modo de educación tradicional-elitista.

Podría decirse que el modo de educación tecnocrático de masas acompaña al capitalismo en su fase actual cuando la escolarización general y obligatoria se convierte en una pieza clave del pacto implícito sobre el que se levanta el Estado del Bienestar. Significa, asimismo, una nueva modalidad de legitimación ampliada («democrática») del Estado capitalista, fundada en la ideología de la meritocracia como justificación de la jerarquía social y política, de las desigualdades sociales y de poder, como si ahora el primado del experto hiciera cierta la recurrente utopía de un mundo sometido a la inapelable gobernación de los más doctos. El triunfo de la razón instrumental o razón tecnocrática (la legitimación técnica de las decisiones) contribuye a velar, con una creciente cuota de violencia simbólica, las relaciones de dominación existentes en el capitalismo, envueltas, cada vez más, en una espesa malla de racionalizaciones y retóricas científico-técnicas.

La escolarización de masas comporta una alta dosis de ambivalencia. Por una lado, es el resultado de las luchas sociales por la extensión de la democracia política y cultural, pero, por otro, contribuye a crear el espejismo de una sociedad basada en la igualdad de oportunidades. Ahora bien, la escuela capitalista no está sólo ni principalmente para extender el conocimiento y producir la felicidad de sus beneficiarios. Por el contrario, a pesar de la imparable expansión masiva de la escolarización obligatoria, parece como si existiera una extraña y enigmática mano encargada de rehacer constantemente la trama de desigualdades sociales, porque «el sistema escolar actúa como el «demonio de Maxwell»: a costa del gasto de la energía necesaria para llevar a cabo la operación de selección, mantiene el orden preexistente, es decir, la separación entre alumnos dotados de cantidades desiguales de capital cultural. Con mayor precisión, mediante toda una serie de operaciones

de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales según el capital heredado, tienden a mantenerse las diferencias sociales preexistentes» (Bourdieu, 1997, 35).

De lo que se infiere que el modo de educación tecnocrático de masas aparece, en la historia de los usos civilizatorios del mundo moderno, como la versión más sutil (por el instrumental simbólico que pone en movimiento) de enclaustramiento, segmentación e individuación/socialización de sus hipotéticos beneficiarios.

¿Qué ha sucedido con la Historia escolar en la era de la educación de masas? Cambios y continuidades se dan la mano a la hora de responder a esta pregunta. Las plantas de las disciplinas escolares, sembradas en el siglo XIX, poseen raíces profundas y el patrón curricular (la fragmentación de los saberes en disciplinas) ha superado la prueba del tiempo. La Historia, por tanto, ha gozado de una cierta estabilidad curricular, dentro de un imparable proceso de uniformización y mundialización de los planes de estudio (Benavot et al., 1991, 338); desde una perspectiva comparada, en la mayoría de los países del mundo la Historia se mantiene como materia escolar, si bien con una cierta tendencia a la disminución horaria como asignatura independiente, que a menudo queda desdibujada por las diferentes modalidades de integración dentro del grupo más amplio de los llamados «estudios sociales», integración que adquiere muchos matices y variantes según los casos (Benavot et al., 1991, 329; García Garrido, 1988; González Muñoz, 1996; Blas et al., 1996).

Pero la estabilidad curricular no implica necesariamente tranquilidad. En efecto, la Historia escolar se ha visto sometida a una crisis de identidad en los últimos cuarenta años, periodo de máxima extensión de la escolarización de masas y del mayor impacto de las reformas educativas posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Tal crisis se explica por la ruptura del consenso social implícito sobre sus funciones educativas. Después de la larga marcha por obtener una aura de legitimidad escolar, el conocimiento histórico fue aceptado como un hecho indisputable, «natural» en los sistemas educativos modernos.

Ya vimos, en el caso español, que el patrimonio del código disciplinar se componía, entre otros elementos, de elitismo, nacionalismo (con fuertes tintes religiosos) y memorismo, es decir, de un acervo de funciones socioeducativas, de contenidos ideológicos y de dispositivos pedagógicos de claro regusto arcaizante, que pronto entrarán en colisión con algunas de las reglas que gobiernan el modo de educación tecnocrático de masas. Ello llevó a una progresiva erosión del capital escolar y del consenso social acumulado por la disciplina durante el modo de educación tradicional-elitista, de modo que no debe sorprendernos que la Historia haya pasado por malos momentos en un insoslayable proceso de readaptación: de ser un conocimiento escolar reconocido y reconocible por todos llegó a convertirse en objeto de sospecha y motivo de discusión.

Factores endógenos, como el descrédito de la típica historia narrativa escolar ante la renovación historiográfica, y exógenos, como las nuevas formas «mediáticas» de fabricación de identidades sociales y nacionales al servicio de la hegemonía de las clases dominantes, confluyeron en ese desgaste erosivo de la Historia escolar. Ni la carga elitista, nacionalista y memorista, adjudicadas al saber histórico en la escuela, parecían sólidas cartas de presentación ante los nuevos tiempos. Pronto surgiría la polémica.

La disputa de la Historia escolar ha estado presente en estos treinta últimos años y resulta sin duda una expresión, a veces oblicua, de una crisis de identidad de la propia disciplina pero también de los sistemas educativos modernos. La polémica ha puesto bajo sospecha la utilidad del conocimiento histórico, grave acusación en tiempos de predominio de la racionalidad tecnocrática frente a la cual tanto la Historia escolar como la Historia científica han tenido que sostener una incruenta pero dura guerra de posiciones y movimientos.

La Historia en las aulas fue sometida a severas acusaciones de esterilidad culturalista y memorista. Las reformas de los años sesenta y setenta tendieron a modificar y actualizar los contenidos y los métodos tradicionales de la enseñanza de la Historia y produjeron dentro de las corporaciones profesionales una combinación de guerra de posiciones (defensa a ultranza del propio territorio disciplinar frente a su desprestigio social y las ingerencias de saberes advenedizos) y de movimientos (ofensiva movilizadora hacia la opinión ciudadana y los poderes públicos poniendo de relieve los males del abandono del estudio de la Historia). La trayectoria, las convergencias y divergencias, de estas guerras en Francia e Inglaterra resultan especialmente sintomáticas de la mencionada crisis de identidad de la Historia escolar<sup>2</sup>.

Desde los años ochenta es observable en la mayoría de los países occidentales un retroceso de las iniciativas reformistas en educación y la «vuelta a lo básico». Esto que algunos interpretan ingenuamente como un triunfo del sentido común ante los excesos reformistas de pedagogos, psicólogos y otros asesores instalados en los aparatos burocráticos, debe entenderse como una faceta más de la erosión del pacto keynesiano y como un triunfo ideológico del neoconservadurismo. Dentro de una creciente centralización del currículo, esta situación se ha materializado en el caso de la Historia en una indisputable proclividad, apoyada por las corporaciones profesionales y por el Estado, a reafirmar el valor de la disciplina como tal y a recuperar el tinte nacionalista de la educación histórica.

Así, pues, la comparación de programas y planes de estudio de estos últimos años «parece apuntar al regreso de la historia, aunque esto no signifique o no debiera significar forzosamente la vuelta a la antigua y tradicional historia, sino a una materia renovada epistemológica y didácticamente y enriquecida por la polémica vivida» (González Muñoz, 1996, 121). Ciertamente no es aconsejable confundir lo que es con lo que debiera ser y tampoco conviene creer acriticamente que ya en el presente se han superado los problemas del pasado. Sin duda, algo de verdad hay en este retorno de la historia (y la reciente y vigente oleada de nacionalismo estatalista y de fuertes adherencias étnico-religiosas en toda Europa y fuera de ella no es ajena a ello), pero es más cierto que el «regreso de la Historia» tiene mucho de vuelta regresiva al pasado, de reinención del nacionalismo estatalizante y, sobre todo, contiene una operación nada sutil de «redomesticación» del currículo, que, como muy bien se ha dicho, supone el reforzamiento del «conocimiento oficial» (Apple, 1996), esto es, una suerte de re-canonización escolar de la cultura legítima de las clases dominantes.

En España no existió una movilización de las corporaciones profesionales en defensa de la Historia escolar comparable a la francesa o inglesa. La historiografía española entre las dos reformas educativas (la de 1970 y la de 1990) se benefició de un *take off* científico-académico y de la demanda de los nuevos mercados abiertos por el a veces estafalario afán renacionalizante y neohistoricista de las comunidades autónomas, dispuestas a toda costa a inventarse un pasado histórico digno de ser recordado. Todo ello se vio acompañado de una expansión extraordinaria de los egresados de la facultades de Geografía e Historia y, en suma, de una cierta moda de la Historia (perfectamente compatible, por cierto, con un amnesia colectiva del pasado que facilitó la llamada transición democrática), factores todos ellos que desviaron la atención de la enseñanza media como principal y proverbial plataforma institucional empleadora de titulados en Historia.

Sólo esporádicamente se levantaron voces denunciando tal o cual desaguizado de esta o aquella reforma, pues no fue infrecuente que en algunos simposios y jornadas (que brotaron con fuerza en los años ochenta al calor del primer impulso reformista del socialismo gobernante) sobre la enseñanza de la Historia o de las ciencias sociales se invitara a algunos ilustres historiadores. Bien es verdad que se pronunciaron más opiniones individuales que estados corporativos de opinión, y tampoco los medios de comunicación ni las autoridades políticas crearon las condiciones de un auténtico debate social sobre la cuestión. Nada hubo parecido a la resistencia numantina de la Sociedad de Estudios Clásicos que, encabezada por Rodríguez Adrados, y usando una prosa apocalíptica, levantó la ban-

dera del «humanismo», o también, más tarde, el movimiento de filósofos en defensa de su propia parcela de saber escolar. Finalmente, al parecer por expreso deseo de la ministra de educación, estas inquietudes de las corporaciones humanísticas han tenido acogida en una serie de comisiones de expertos convocados a fin de dotar de consejo a la reforma de estudios prevista para el mes de septiembre de 1997.

En fin, en el caso de los historiadores profesionales hubo más de intervención coyuntural que de movimiento colectivo. Y además todas las intervenciones no fueron del mismo tenor. El profesor Julio Valdeón fue quien mejor y más tempranamente representó una posición inequívocamente crítica frente a las reformas de los años ochenta, siguiendo muy de cerca el universo argumental que habían sostenido sus colegas franceses desde finales de los años setenta. Sus intervenciones en conferencias y artículos periodísticos, una parte de ellas recogidas en su libro *En defensa de la Historia*, formulaban los nudos de la crítica de la reforma educativa: la tendencia a diluir el conocimiento histórico en el «cajón de sastre» de las ciencias sociales y la proclividad a la «banalización» de los contenidos en razón del supuesto interés por los métodos de enseñanza.

*Pero he aquí que, últimamente, apunta en el horizonte, desde nuestro punto de vista, un grave peligro. La historia, a juzgar por las ideas triunfantes en los planes de estudio de los primeros niveles de enseñanza, está a punto de desaparecer o al menos de perder sus señas de identidad, al quedar disuelta en un conglomerado complejo de disciplinas, las denominadas ciencias sociales*

*(...) defendemos la necesidad de preservar un área específica para la historia en los planes de estudio, tanto en la EGB como en el BUP, al igual que sucede, por ejemplo, con el lenguaje o con las matemáticas.*

J. Valdeón (1988): *En defensa de la historia*. Ámbito, Valladolid, pp. 43 y 45.

Estas ideas tuvieron un impacto nada desdeñable entre las comunidades profesionales (entre ellos muchos profesores de instituto), que, haciendo gala de una lealtad inquebrantable a su asignatura, vienen defendiendo una concepción estrechamente disciplinar del conocimiento. Esta clase de argumentaciones facilitaron que el debate acerca del conocimiento histórico en la escuela tendiera a situarse por encima de las ideologías y dentro de la tradición discursiva del campo profesional de los profesores y, por extensión, de los especialistas en la producción simbólica. En efecto, cuando muy raramente se expresaron en la prensa acreditadas voces intelectuales se hizo una apología, sin fisuras, del conocimiento establecido como legítimo e incluso a veces se recordó con alguna nostalgia un pasado digno de todo menos de añoranza.

*El plan de estudios en que me formé tenía al menos esas pocas ventajas: además de latín, se estudiaba historia y geografía. Aún recuerdo las preguntas de geografía que me fueron hechas en mi examen de estado: ríos de la Pampa y volcanes de Indonesia. Hoy pueden parecer preguntas absurdas, más propias de un concurso que de un examen. Y, sin embargo, suponen un test altamente ahorrativo: si un estudiante las responde, no vale la pena seguir preguntándole.*

Luis Goytisolo: «Geografía, historia y mito». *El País*, 15 de septiembre de 1986.

Todos los caminos de la corporación de especialistas en la producción simbólica llevan a la Roma del saber sacralizado, como si una especie de ideología corporativa adherida al caparazón del campo profesional guiara los discursos de los intelectuales sobre la producción intelectual. Ya se sabe, los intelectuales, como diría Bourdieu (1997), reclaman para sí y para la cultura una especie de extraterritorialidad donde no debe entrar el escalpelo para hurgar en la razones de las prácticas culturales.

Naturalmente, esta cita, que defiende lo del «test altamente ahorrativo», cae dentro de las exageraciones no del todo generalizable al resto del gremio intelectual. No obstante, cabe preguntarse, ante la actual moda retrohumanista, hasta qué punto ha cambiado la enseñanza de la Historia en España en los últimos años. Pregunta que se responde saliendo de los lugares comunes tan manejados en los enclaves de nuestra sociedad donde se oficia y oficializa la cultura legítima.

### **V. 3 La enseñanza de la Historia en España: reformas, cambios y continuidades**

¿Qué cambios acontecieron en la enseñanza de la Historia en España con motivo de la implantación del modo de educación tecnocrático de masas? A decir verdad, en los últimos treinta años, han existido importantes mudanzas, aunque no han sido pocas, ni mucho menos, las continuidades. En comparación con otros países del mundo capitalista avanzado, se ha dado una cierta discordancia en los ritmos temporales de acceso a la educación de masas y también no han dejado de ser perceptibles otras discrepancias inherentes a la peculiar evolución política del país.

Durante esta etapa de mudanzas en la educación histórica se pretende poner en cuestión el código disciplinar y se intenta, desde diversos frentes teóricos, actualizar y relegitimar la enseñanza de la Historia. Es una época que, precedida de los grandes cambios socioeconómicos de los sesenta, presenció mutaciones políticas (la transición a la democracia), sociales (recomposición de la dominación clasista, y recambio generacional y de élites en el poder), culturales e intelectuales (entre otras la propia renovación historiográfica). En tales circunstancias, la Historia escolar no pudo permanecer inmovible, porque sólo el fenómeno de la creciente y masiva escolarización transformó radicalmente los destinatarios tradicionales de la educación histórica y fracturó claramente el esqueleto corporativo del profesorado.

Ahora bien, a pesar de todo, sólo en términos de cambio y continuidad se puede comprender lo que realmente ocurrió con Clío en las aulas entre dos reformas educativas. Y, como hemos desarrollado con amplitud en otra parte (Cuesta, 1998) sólo escrutando el delicado juego de relaciones entre la Historia regulada (lo que la Administración decretó como conocimiento histórico valioso), la Historia soñada (la que los grupos de renovación presentaron como alternativa a la enseñanza tradicional de la Historia) y la Historia enseñada (la que el profesorado practicó realmente en las aulas) es posible evaluar lo que verdaderamente hubo de impugnación o supervivencia del código disciplinar acuñado en el modo de educación tradicional-elitista.

Como hemos podido comprobar en capítulos anteriores, algunos de los componentes más visibles del código disciplinar esbozan ya, en los años sesenta, un viraje que los acerca a las pautas de racionalidad propias de la tecnocracia. Es el caso de los programas que en el bachillerato y en la primaria se despojan poco a poco de sus enunciados más fascistizantes. Detrás de los cuestionarios, con un retraso notable respecto a aquéllos, irán los libros de texto, que también empiezan a remozar sus contenidos. Pero no es hasta los años setenta, cuando en plena aplicación de la LGE emprenden su transformación los componentes más explícitos de los textos visibles, imponiéndose la nueva lógica de la educación de masas entre las dos reformas del sistema educativo (la Ley General de Educación de 1970 y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990), que introducen en España definitivamente el modo de educación tecnocrático de masas, y que constituyen dos jalones en el mismo camino.

Como ya quedó dicho, en la educación primaria los Cuestionarios de 1965 significaban ya una transición muy clara hacia la racionalidad tecnocrática. Ahora, las normativa surgida de la LGE (las Orientaciones Pedagógicas de 1970-71 y los Programas Renovados de 1981)<sup>3</sup>, donde se hermanan el eficientismo americanista y el catolicismo tradicional, suponen el triunfo del imperativo psicope-

dagógico frente al disciplinar: la «Historia con pedagogía» de épocas anteriores se deja ya invadir irremediamente por la Pedagogía y las ciencias del yo, siendo la Historia integrada dentro del área Social y Natural, en la primera etapa, y en área de ciencias Sociales, en la segunda. El periodo experimental de reformas en los años ochenta y los programas nacidos de la LOGSE insisten, a pesar de las diferencias formales en el envoltorio psicopedagógico, en parecida dirección. En suma, desde los programas emanados de la LGE hasta los nacidos al amparo de la LOGSE la Historia en la educación primaria ha ido perdiendo autonomía como saber específico y se ha tendido a una integración, cada vez mayor, en una área extensa de conocimiento del medio natural y social (el nombre actual es el de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural), y a una temática basada en el entorno.

Por lo que hace a la enseñanza media, los cuestionarios que desarrollaron la LGE y regularon la Formación Humanística de Formación Profesional I y II (1974 y 1975) y el Bachillerato Unificado Polivalente (1975)<sup>4</sup> contienen una clara distinción clasista del conocimiento. En FP I se estipula una versión socialmente rebajada de la historia de las civilizaciones que se impondrá en primero de BUP, mientras que en FP II una curiosa integración de saberes dentro de algo que podría identificarse como ciencias sociales o humanas. Por el contrario, en BUP se sigue la añeja tradición disciplinar: asociación Geografía e Historia y la pareja Historia Universal (Historia de las civilizaciones en 1º de BUP) Historia de España (Geografía e Historia de España en 3º), lo que se complementa con una Historia del Arte y otra Historia del Mundo Contemporáneo para los alumnos de COU cursantes de la opción de letras. Entre estos programas y los aprobados finalmente después de la LOGSE en 1992, iniciada la reforma experimental de las enseñanzas medias en 1983, se ensayaron, para los dos primeros cursos (14-16 años) diversas clases de programas, en los que predominaba una dieta severa de adelgazamiento de los contenidos, sacrificados en honor de las supuestas prescripciones psicológicas de los sujetos.

Finalmente, en 1992, aparecieron los programas hoy vigentes en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato<sup>5</sup>. Lo más novedoso es la formación de un área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, con tres horas semanales en los cuatro cursos en que ahora agrupan los antiguos destinatarios de la segunda etapa de EGB con los dos primeros años del BUP, mientras las novedades en el Bachillerato o Educación Secundaria Postobligatoria son escasas: se mantiene la convencional separación de asignaturas (una Historia del mundo contemporáneo en 1º para los que no cursan la opción científico-técnica, y una Historia de España en 2º, común para todos).

Los nuevos programas contienen una pronunciada e inequívoca aproximación, sobre todo en la ESO, de dos tradiciones: la «Historia con pedagogía» de la educación primaria y la «Historia sin pedagogía» de la secundaria. No en vano este nivel educativo ha llegado a ser una verdadera encrucijada social: allí la Historia se «egebeiza» (para los antiguos alumnos del BUP) y se «bachilleraliza» (para los antiguos alumnos de EGB y FP) al mismo tiempo, mientras la frontera social de la «Historia sin pedagogía» se desliza lentamente hacia el nuevo bachillerato.

Este fenómeno implica cambio y continuidad y se expresa también con nitidez en el otro componente de los textos visibles del código disciplinar: los libros de texto. Desde los años setenta se han acelerado las mutaciones ocurridas en los contenidos y aspectos formales y materiales del libro de texto, aunque en ningún caso haya decaído ni su uso ni la acción conjunta de la Administración y el mercado en la «economía política» de este omnipresente artefacto cultural.

En las postrimerías del franquismo y en plena transición democrática, los libros de texto de Historia se hacen muy receptivos a los cambios sociales e ideológicos de la sociedad española y muy probablemente a sus consumidores, es decir, al nuevo y creciente profesorado de Historia forjado científica e ideológicamente en los avatares de la universidad tardofranquista. Es más estos texto manifiestan ya una bancarrota de la mitología nacionalista fascitizante y una patente, aunque no siempre conseguida, voluntad de modernización historiográfica.

En general podría decirse que, en los últimos treinta años, los textos del equivalente a lo que hoy es la ESO, se han mantenido en un equilibrio precario entre los nuevos artilugios pedagógicos y la tradición académica. Retrocede la narración en beneficio de la documentación y fuentes, ganan espacio las ilustraciones y las actividades para el análisis de información de diferente clase, se promueve una fuerte exaltación colorista, etc. Pero, al mismo tiempo, perviven, incluso en los posteriores a la LOGSE, un fuerte estilo disciplinar y unos sobreentendidos pedagógicos y culturales muy tradicionales. En fin, una mezcla y un difícil equilibrio, de modernidad y tradición que a menudo se traducen en modos de innovación más formales que reales.

La Historia soñada, la Historia promovida por el profesorado renovador, constituye uno de los pilares más inmediatamente sensibles a los cambios sociales. De este modo, el código disciplinar de la Historia se ha visto sometido, en la era del modo de educación tecnocrático de masas, a una impugnación discursiva por el conjunto de sectores profesionales y técnicos que han tenido la capacidad de formular ideas y alternativas acerca de la enseñanza de la Historia.

En una primera fase, entre 1970 y 1983, de fuerte sabor espontaneísta, nace el entramado de grupos de renovación pedagógica al calor de una coyuntura histórica de movilización civil contra la dictadura. En tales circunstancias se reinventan, a veces sin ser plenamente conscientes de ello, muchos de los motivos que habían forjado, ya desde finales de siglo, por ejemplo, en la obra clave de Altamira *La enseñanza de la Historia un depósito doctrinal innovador*<sup>6</sup>. Estas voces y temas, en gran parte sepultados por el franquismo, reaparecen con fuerza y con la vitalidad de las iniciativas y esperanzas que nacieron de la decisión espontánea y desinstitucionalizada de profesores y profesoras descontentos con la situación sociopolítica y escolar de la España de entonces.

Dentro de la plétora de colectivos e individuos que reescriben y reinventan una tradición renovadora se pueden destacar dos de ellos: en la Educación General Básica, el Grup de Ciències Socials Rosa Sensat, y, en el Bachillerato, el Grupo Germanía. Ambos constituyen auténticos grupos de referencia, verdaderos «paradigmas» para escudriñar el hilo de la trama argumental de la Historia soñada en estos años.

Ambos grupos estuvieron muy unidos a lo mejor y a lo peor de las modas historiográficas y pedagógicas de su tiempo. Por lo que hace al Grupo Rosa Sensat, vinculado a la Associació de Mestres Rosa Sensat de Cataluña, sus programaciones y otros textos (entre los cuales por su intención merece reseñarse el trabajo académico de Roser Batllori y Monserrat Casas, *L'ensenyament de la Història a l'escola*, 1982) evidencian un cierto esquematismo historiográfico y un marcado ingenuismo psicopedagógico. El materialismo histórico de ascendencia vilariana profundamente enraizado en la tradición regional de la geografía francesa y la Escuela de los Annales, se acompañó de una pedagogía del entorno, y ambas se pusieron al servicio de objetivos políticos e ideológicos, entre ellos un nacionalismo que casaba muy bien con la reducción espacial y la organización temática de las programaciones. Si a ello sumamos unas pinceladas de psicología evolutiva piagetiana y no poco de la pedagogía por objetivos, acabaremos de ver los contornos asaz heteróclitos y sincréticos de sus propuestas, donde bajo el epígrafe de Ciencias Sociales predominaba claramente la Geografía y la Historia (más bien la Historia con algo de Geografía, como en la vieja tradición de subordinación de una materia a otra) a través de un estudio del medio físico y de las actividades económicas que mantenía la secuencia cronológica de las edades convencionales (Batllori-Casas, 1982).

Por su parte, el Grupo Germanía, nacido en el ICE de Valencia en 1975 llevó a cabo un proyecto de enseñanza de la Historia para 1º de BUP (Germanía, 1980 y 1982), que pretendía ser una alternativa marxistizada al braudeliano programa oficial de la asignatura Historia de las Civilizaciones. Esta programación basada en la hipotética y teleológica secuencia marxista de los modos de producción y en la selección de documentos y fuentes para el trabajo en grupos de alumnos dentro del aula, significó entonces la cima de lo innovador y creó un auténtico modelo, luego imitado, con mejor o

peor fortuna, por otros grupos. Aunque progresivamente el grupo Germanía evolucionó hacia una visión más técnica y psicopedagógica de la renovación, su interés primigenio fue la renovación de los contenidos, lo que se acomodaba muy bien a la preocupación de una buena parte del profesorado de entonces, que albergaba grandes ilusiones acerca de las potencialidades transformadoras del cambio en el discurso historiográfico imperante en las aulas.

La Historia soñada de la fase espontaneísta dejó un legado intelectual discutible (una doxa pedagógica dominante entre los círculos vanguardistas) y un elenco de grupos e individuos que pronto tuvieron que afrontar, con la llegada al Gobierno del PSOE, el desafío de poner en la práctica algunas de las ideas pergeñadas y defendidas en la época anterior. Los años ochenta se convirtieron así en tiempos de reformas en los que el discurso renovador fue absorbido, oficializado y normalizado por las instancias oficiales. Al mismo tiempo el aparato tecnoburocrático de la educación se llenó de profesorado renovador que adviene así a la condición de asesor técnico, en un proceso irreversible, dentro del creciente dominio de la racionalidad del modo de educación tecnocrático de masas, de tecnificación de los discursos y de desideologización de los sujetos que los producen.

La segunda fase de la Historia soñada podría llamarse, pues, de «oficialización». La coyuntura reformista de los años ochenta resulta sumamente ilustrativa de cómo se revisa, sin grandes resistencias y con un extenso acuerdo entre la comunidad de referencia, el nuevo discurso hegemónico que habita en la Historia soñada, y para comprender la sustitución de los paradigmas anteriores por otro nuevo pensamiento dominante sobre la enseñanza de la Historia. Este proceso se confirma a principios de los años noventa, pero la nueva Historia soñada se construye mediante tres tramas de saberes-poderes a los que hemos dado en llamar «pistas»: la inglesa, la psicológica y la burocrática, cuyos principales protagonistas se dieron cita en el Simposio sobre la Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículo integrado, celebrado en Madrid en mayo de 1984 (VV. AA., 1987), a poco de ponerse en marcha la reforma experimental de las enseñanzas medias.

La «pista inglesa» nos lleva al proyecto de enseñanza History 13-16, a su versión hispana (Grupo 13-16, 1983 y 1990) y al linaje epistemológico en el que se inspira, especialmente en Hirst (1977). En él venía a defenderse la Historia como «forma de conocimiento», poseedora de un método incomensurable respecto a otras disciplinas (el famoso «método del historiador») y cuyo aprendizaje debía ser la base de la enseñanza en el aula. Una historia, pues, que ponía el acento en los procedimientos y en las técnicas del investigador-detective.

La detectivesca preocupación por el método del historiador nos lleva a la segunda pista: la psicológica, protagonizada no sólo, pero sí principalmente por el equipo de psicólogos formado por Carretero, Pozo, Asensio de la Universidad Autónoma de Madrid, que pronto pusieron en solfa algunos de los fundamentos de los paradigmas anteriores (e incluso parte del proyecto Historia 13-16), que, según ellos, habrían olvidado las dificultades específicas del aprendizaje de lo histórico. Pronto, sin embargo, sus trabajos, sobre todo los de Carretero (1993 y 1995), derivaron hacia una suerte de «epistemología psicológica» que vino a darse la mano con la pista inglesa, porque postulaba, por otro camino, la idiosincrasia de la ciencia historiográfica y de su aprendizaje. Es decir, se llegaba a la defensa del retorno y rehabilitación de la Historia como disciplina escolar.

Pero la tercera pieza de esta reformulación disciplinar de los discursos didácticos hay que buscarla en la «pista burocrática». Aquí se hace más ostensible la relación entre el saber y el poder, ya que estamos hablando del proceso que trasmuta a profesores y profesoras con acreditada trayectoria en movimientos y grupos de renovación en técnicos del aparato de la reforma educativa y, por tanto, en legitimadores de un conjunto de decisiones políticas que afectaron a la nueva Historia regulada por la administración central y las comunidades autónomas, y que se ha pretendido introducir en el sistema educativo desde los años ochenta. Entre 1989 y 1992, entre la aparición del Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación (lo que suponía el fin del experimentalismo y el paso a la

centralización y el nuevo orden curricular) y la publicación de los decretos del currículo obligatorio, se «disciplina» la reforma y el currículo queda definitivamente encapsulado en disciplinas y sometido a la servidumbre de la razón psicológico-constructivista. El constructivismo, síntesis teórica omnipresente como sustrato de la reforma educativa vino a dar carta de naturaleza al psicologismo de nuevo cuño (frente al declinante conductismo) y a todo ello uniéndose una amplia y ecléctica (pluralista dirían sus autores) epistemología de la Historia que, a su manera, coincidía en reivindicar la identidad específica de la Historia como «forma de conocimiento».

Veníase así a cumplir, cada vez más, el encuentro entre las tres pistas, facilitada por la cercanía «sociológica» de sus autores y por la identidad de sus presupuestos. Las tres pistas llegaban, de este modo, a una apología de la especificidad de la Historia como forma de conocimiento. Estos principios de identidad se encarnan en las dos ilusiones de la nueva Historia soñada: la ilusión epistemológica y la ilusión psicológica.

Por ilusiones entendemos los nuevos idola, auténticos sueños de la razón y engaño de los sentidos, que ofuscan y tuercen la capacidad de pensar el significado de la enseñanza de la Historia más allá de la falsa conciencia. Estas dos ilusiones son la base sobre la que se ha querido revisar en profundidad el código disciplinar de la Historia. Según ellas, la Historia sería un conocimiento ya hecho que está ahí a disposición de ser enseñado a sujetos-individuos con un potencial intelectual diferente por naturaleza. El conocimiento disciplinar como un saber cosificado y el sujeto como ente natural e individual, y la supuesta relación entre ambos, constituyen dos de los pilares de la ideología dominante en el campo de la educación. Suponen una concepción muy conservadora de la cultura, e ignoran la naturaleza del conocimiento escolar y soslayan las efectivas repercusiones sociales de las propuestas «progresistas», que suelen ornamentar los currícula en los capítulos dedicados a señalar las finalidades y objetivos de la educación histórica.

En cualquier caso, la dos ilusiones se sitúan en el campo de lo discursivo, en el terreno de las ideas justificadoras o de la propia regulación de la enseñanza de la Historia. Ideas y regulaciones cambiaron de manera notable en estos años. ¿Cambió también la enseñanza en las aulas?

La Historia enseñada, ya se sabe, esta sí que es «otra» historia. La estancia de Clío en las aulas en la era de la educación de masas pone de manifiesto una distancia abismal entre lo que los docentes piensan y dicen que hacen y lo que realmente ocurre en las aulas. Aquí entran en juego las muy duraderas constricciones espaciales, las rutinas temporales, las leyes no escritas del campo profesional de los docentes y los imperativos de la negociación de papeles sociales entre ellos y los sujetos discentes, y entre los agentes escolares y el entorno social.

Si un lejano y curioso observador se internara por el conjunto de disposiciones legales que han regulado el saber histórico escolar en España desde la LGE hasta hoy, o si recalara en la anchurosa ensenada de la proliferante literatura acerca de didáctica de la Historia, quizás se llevaría la impresión de que el decimonónico código disciplinar de la Historia había sido destruido en su totalidad. No obstante, si alguien le hubiera empujado a traspasar las puertas de las aulas y mirar hacia su interior, a buen seguro, su primera percepción habría sufrido un importante trastorno. Porque, en verdad, de lo que podemos contemplar de la educación histórica en las aulas<sup>7</sup> advertimos que, lejos de una revolución pedagógica copernicana, perviven muchas de las prácticas en forma de rutinas ya construidas en fases pretéritas del código disciplinar<sup>8</sup>.

A pesar de que no han sido pocos las mudanzas ocurridas en la composición del profesorado de Historia, la durabilidad de las estructuras que el sujeto profesional incorpora a su práctica se hacen inconscientes de modo que se objetivizan institucionalmente y, una vez incorporadas, es como si olvidaran la acción subjetiva en beneficio de la propia reproducción social. Es decir, el acto de dar clase de Historia no es un simple acto de deliberación y decisión autónoma. Como hemos visto en capítulos anteriores, el hecho de obedecer o desobedecer las recomendaciones o prescripciones ad-

ministrativas (recordemos lo habitual que era y sigue siendo lo que denominamos «pase gremial») no tiene que ver principalmente con una determinación estrictamente voluntaria, individual o subjetiva. Ello explica la reiterada escisión entre las palabras y las cosas, entre el deseo y la realidad en la propia sociogénesis de la Historia escolar.

Desde las pocas etnografías existentes hasta los informes y encuestas, pasando por nuestra propia investigación (Cuesta 1997 a y 1998) o el conocimiento derivado de la experiencia y observación personales, nos topamos ante un panorama de la Historia enseñada contradictorio y complejo, en el que siempre parece predominar una fuerte tendencia hacia una enseñanza de la Historia que utiliza como recurso principal la exposición verbal del profesor, donde sigue imperando el libro de texto (y/o apuntes) como máximo artefacto didáctico y donde la memorización de acontecimientos, conceptos y procesos causales se consagra como principal facultad requerida en el transcurso del aprendizaje. Al lado de estas prácticas profesionales han prosperado otras de cariz más modernizante, tales como el uso de fuentes, textos, recursos audiovisuales, o la realización de actividades de investigación dentro y fuera del aula. Pero la imagen mental de los propios alumnos (que se expresa muy bien en la jerga clasificatoria que utilizan) y la de sus progenitores (que resulta, en parte, de su propia experiencia escolar) reflejan una doxa o estereotipo social muy tradicional, pues identifican la Historia escolar, como si apenas hubiera cambiado el código disciplinar, con el memorismo.

Ha habido cambios, pues, en las ideas, en los programas, en las formas de sociabilidad, en el estilo y atuendo personales, en el talante y tono de las relaciones intersubjetivas, en el conjunto, por así decirlo, de los usos sociales que poseen más plasticidad y sensibilidad ante el influjo de las ideas socialmente dominantes. Mudanza rápida igualmente, desde 1975, de los mensajes ideológicos más tradicionales y ruina y expulsión de la mitología nacionalista, castellanista y etnocatólica, de tan dilatada existencia en la sociogénesis de la disciplina y, en suma, remozamiento modernizante del contenido visible de los textos de acuerdo con un marco historiográfico más actualizado.

Frente a todas estas transformaciones, el aula, el viejo santuario del profesor, celda y unidad espacial esencial de la arquitectura escolar, aunque desprovista de algunas sobrecargas simbólicas de la vieja tradición, sigue con su atávica configuración. Y las continuidades espaciales y simbólicas se acompañan también de otras permanencias: la organización horaria y las rutinas organizativas que siguen rigiendo de modo inexorable.

En suma, los cambios en la enseñanza de la Historia en el modo de educación tecnocrático de masas no han dejado de existir. Desde los años setenta se ha vivido un fenómeno de aceleración al que no ha sido insensible, ni mucho menos, la Historia escolar. El viejo código disciplinar ha sido impugnado en sus aspectos más declarativos y visibles, en los propios contenidos 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, mirando al interior de la aulas, el conocimiento histórico que se proporciona resulta distinto del regulado y del soñado. En los discursos predominan las ilusiones, en las aulas, las rutinas. Entre ambas ha de navegar cualquier intento crítico de reformular la enseñanza de la Historia.

#### **V. 4 La Historia deseable**

Navegar entre ilusiones y rutinas requiere el buen gobierno de la razón para designar a las cosas por sus nombres y, de paso, empezar a enunciar las bases de un programa para la renovación de la Historia escolar fundado en la crítica de la didáctica y la didáctica de la crítica. A tal propósito es preciso derribar las viejas y nuevas ilusiones que cosifican el saber histórico o lo convierten en un mero trasunto de concepciones autocomplacientes de la vida social.

Por lo que hace a los cambios acaecidos en los contenidos históricos escolares en los últimos años, hay que poner de relieve sus limitaciones y la mácula ideológica que los sostiene. Porque, como había ocurrido también en el mercado de la producción historiográfica, se ha impuesto una cierta visión bobalicona y necia, por teleológica, de la democracia política actual. Al mismo tiempo ideologías de recambio tienden a sustituir el nacionalismo de España por los nacionalismos de los pueblos del Estado (y sin Estado), dentro de una irrefrenable ascensión de la cotización política de las «culturas de invernadero» (Bueno, 1997), lo que introduce cada vez más en la Historia escolar las llamadas «ópticas» diferenciales (catalana, vasca, astur, etc.).

*Els continguts d'història no s'adrecen a individus i societats abstractes sinó als ciutadans de Catalunya. La Història ha d'afavorir un coneixement dels fonaments del món d'avui, però no des d'una perspectiva abstracta. Si volem ser coherents i originals, i per tant universals, hem d'interpretar el món i la seva història des d'una òptica catalana, és a dir amb el bagatge cultural i les cosmovisions que ha construït al llarg del temps la nostra col·lectivitat nacional, tot aplicant els correctius relativistes pertinents per no caure en la típica i superada formació de l'esperit nacional. L'objectiu ha de ser que l'estudiant es consideri protagonista orgànic de la societat catalana i que, como català, esdevingui universal.*

X. Hernández Cardona (1990): Ensenyar Història de Catalunya. Editorial Graó, Barcelona, p. 46.

¡Ni más ni menos! ¡Cómo si la catalanidad —o la españolidad, o la murcianidad— fuera cosa, por sumamente imprecisa e inasible, de poco fuste abstractivo! Pero, en el fondo, de eso se trata: de que la Historia colabore en la fabricación de sujetos nacionalizados orgánicamente! Menos mal que el autor —que escribe con autoconciencia de su progresismo político e historiográfico— promete no caer en la formación del espíritu nacional! Aunque sí se ve obligado a recurrir a una historia política muy tradicional, a las leyendas y simbología historiográfica del romanticismo y, asimismo, se muestra muy tolerante y relativista con la idea de sus compatriotas de considerar el románico como arte «nacional». Algo no muy diferente de lo que muchos años antes ya hizo Ferrán Soldevila en su *Història de Catalunya. Primeres lectures* (1935), donde el friso de héroes catalanes venía a ser una réplica del vetusto nacionalismo centralista: así, por ejemplo, Indíbil y Mandonio, célebres caudillos ilergetes tan agasajados por el nacionalismo español de rancia estirpe, ahora se convertían, en virtud de la típica retrospectiva nacionalizante del espacio y del pasado, en «l'anima d'aquesta lluita per la llibertat de nostra terra» (Ferrán Soldevila, 1935, 19). La disparatada y actual escalada historicista no se para en los límites del más recomendable sentido común y uno puede despertarse oyendo que un político castellano-leonés, al parecer de la industriosa ciudad de Palencia, calificaba de atentado contra el camino de Santiago el que no se hubiera trazado una autovía por esas tierras.

Pasando de la anécdota a la categoría, una vez más asistimos a la vieja asociación entre nacionalismo e Historia: esta nueva renacionalización historicista del pasado se ha convertido en uno de los caminos más fáciles y transitados de relegitimación de la Historia escolar. Toda administración educativa autónoma que se autoestime ha introducido en el correspondiente currículo la obligación identificativa con un pasado propio. Esto no ha dejado de ocasionar problemas a algunas editoriales (y a algunos historiadores empujados a inventar apresuradamente tal identidad), que se han visto en el apuro y la necesidad, ante la eventualidad de no ver aprobados sus textos por, pongamos por caso, el escaso «tratamiento» de lo andaluz, de reclutar apresuradamente equipos especializados en nutrir de contenidos específicos adaptados a las quince comunidades autónomas peninsulares, las dos insulares y, no sabemos con seguridad, si también a las dos enclavadas en África. Siendo más complicado el asunto en donde la lengua propia existe como uso amplio o donde, a toda costa se desea que así sea, el resto ha consistido en una simple operación de fabricar un molde común y luego

verter en él, una tras otra, peculiaridades geográficas e históricas. Por este camino, a pesar de un éxito fácil para la perduración de la Historia escolar, ¡malos tiempos corren para la Historia!

Este arrebato multinacionalista escolar y extraescolar, está favoreciendo, después de un cierto letargo, una resurrección del nacionalismo español al viejo estilo —el que, por antonomasia más hemos sufrido— como puede barruntarse de iniciativas como la de los académicos de la Historia, que han recopilado una antología de trabajos sobre, nada más y nada menos, España. Reflexiones sobre el ser de España (1997). Otros indicios en los medios de comunicación y la amenaza de los imparables y dolientes ecos conmemorativos del 98 se unen a la reciente preocupación ministerial por la falta de historia de España en los programas escolares.

¡Cuidado con los retornos de la Historia! Entre los cantos de sirena que la crítica de la didáctica y la didáctica de la crítica debe eludir se halla la particular odisea curricular ministerial, emprendida hacia el retorno a la Historia. Recientemente la bandera de la defensa de la Historia ha sido enarbolada por las instancias oficiales, al parecer verbalmente resueltas a destruir las atrocidades pedagógicas perpetradas por sus antecesores.

*En España, por desgracia, aún no se ha producido esa reacción frente al asombroso arrinconamiento de la enseñanza de la Historia en los planes de estudio. La historia no figura como tal en las enseñanzas que reciben nuestros escolares; menos aún la Historia de España. En la Enseñanza Primaria queda anexionada a otras materias en una curiosa amalgama denominada «Conocimiento del medio natural, social y cultural». En la Enseñanza Secundaria Obligatoria aparece bajo el epígrafe de «Ciencias Sociales», que incluye además de Historia a materias tan heterogéneas como la Geografía, la Sociología, la Antropología, la Economía y aún la Ecología.*

*Pero lo más grave —sin que el delirante léxico pedagógico al uso sea cosa de poca importancia—, es la escasez de contenidos históricos en las enseñanzas que reciben nuestros escolares. Un alumno puede atravesar por entero sus diez años de escolarización obligatoria sin escuchar ni una sola vez una lección sobre Julio César o sobre Felipe II. Este planteamiento se ha puesto en práctica de espaldas a los propios profesores de Historia, que deben compensar con su lucidez y buen criterio las lagunas de los planes de estudio oficial.*

*En la enseñanza obligatoria, la Historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir lisa y llanamente del Mundo Actual. La cronología, a la que se ha definido con acierto como el esqueleto de la Historia, brilla por su ausencia. Y el estudio de las grandes personalidades históricas se ha visto reemplazado por una análisis de estructuras tratado bajo la óptica metodológica, no de la Historia, sino de las Ciencias Sociales.*

Palabras pronunciadas por Dña. Esperanza Aguirre (1996), ministra de Educación y Cultura, en la apertura del curso 1996-1997 de la Real Academia de la Historia, pp. 2 y 3.

Ésta es la versión hispana, algo tardía y asaz extravagante, del retorno a la Historia. Estas palabras pronunciadas tratan más de halagar el oído que de estimular la inteligencia, porque, como ya sabemos, los cambios en los planes de estudio y la tendencia a la integración progresiva de la Historia dentro de áreas más amplias de conocimientos es algo muy anterior a la LOGSE, a la que esta notable política quiere atribuir, en exclusiva, el «arrinconamiento de la enseñanza de la Historia» y la ausencia de la cronología y del «estudio de las grandes personalidades políticas». No cabe duda, por otra parte, que esta versión ministerial del regreso a la Historia contiene una concepción historiográfica de dudosa catadura científica y de innegable prosapia reaccionaria, que concierta perfectamente con el modelo social y educativo thatcherista que se pretende imitar. Eso por no hablar de la sumaria pedagogía implícita que se nos propone: el alumno, ya se sabe, está para escuchar lecciones.

La reforma de la reforma en ciernes promete incluir, en palabras de la autoridad ministerial, aquello que es «imprescindible que conozca una ciudadano en el siglo XXI» (Comunidad Escolar, 28 de mayo, 1997, 5). Pero ¿qué es lo imprescindible? ¿Felipe II? ¿Guifré el Pilós? ¿El Cid? Un «ciudadano del siglo XXI» es una anticipación literaria y una abstracción vacía de significado si no se señalan los valores deseables para la ciudadanía del futuro. Como hemos comprobado en la sociogénesis del código disciplinar los contenidos de la Historia escolar no están ya dados y obedecen siempre a una construcción que puede regirse por criterios muy diversos y hasta contradictorios. La Historia escolar deseable es, pues, una elaboración cultural fundada en valores y éstos siempre poseen una carga doctrinal.

La moda renacionalizadora de la Historia escolar, practicada a diestra y siniestra y en cualquiera de sus modalidades, resulta, en nuestra opinión, contraria a un programa verdaderamente crítico, es un atajo profundamente inconveniente porque, entre otras cosas, la memoria nacional tiende a presentarse como una memoria colectiva única (Citron, 1984, 129). Precisamente las «memorias» de los destinatarios de la educación histórica aparecen, según avanza la escolarización de masas, más fragmentadas al haberse quebrado la composición social del alumnado, que en la mayoría de los centros estatales de enseñanza media ha transformado completamente su antiguo reclutamiento elitista. Y es esta cuestión muy pertinente a la hora de pensar la función educativa del conocimiento histórico en el medio escolar. Por su origen social y por tanto por sus expectativas de futuro, una buena parte del alumnado carece de un ethos educado y su inmersión en los saberes académicos del conocimiento escolar resulta, a todas luces, forzada y muy desigual. Se ha dicho que los nuevos alumnos adolescentes, especialmente los que habitan en los grandes concentraciones suburbanas y, en general, en los medios urbanos, poseen una «mémoire brisée», una memoria rota» (Citron, 1984) por las fragmentarias y discontinuas experiencias vitales que reciben del mundo creado por los adultos.

De ello se infiere que el saber histórico que se ofrece en las aulas, el conocimiento oficial y legítimo propuesto por la comunidad de historiadores y realizado por una hechura profesional próxima a los mismos, los profesores de Historia, en buena medida rebota en las paredes de las aulas como una enojosa tabarra. El grado de rechazo a la Historia por parte de los estudiantes es, no obstante, una cuestión ambivalente y compleja. De los estudios basados en la encuesta de opinión (González Mangrané, 1993), el alumnado suele mostrar hacia la Historia o «las sociales», como ahora se viene diciendo, una valoración relativamente positiva o no muy negativa, mientras que estos resultados suelen ser más críticos con la signatura cuando se utilizan formas más «cálidas» de expresión de las ideas como son las etnografías de aula y las entrevistas en grupos. En todo caso, la actitud de los protagonistas ante la institución y el conocimiento escolar es, por definición, una mezcla de luces y sombras. Cada disciplina posee su propia leyenda clasificatoria: «fácil», «aburrida», «inútil», etc. La Historia, en esta taxonomía, suele comparecer como relativamente «fácil» (el nivel de suspensos así lo demuestra en comparación con otras), algo «rollo», poco «útil» y de las de «empollar».

La vuelta a las disciplinas y la renacionalización de los pasados nacionales, (y no digamos el simple retorno a un discurso historiográfico reaccionario), no parece que sean los ingredientes más idóneos para recomponer la memoria fragmentada y fragmentaria de los adolescentes, a no ser que se persiga, como en la vieja tradición elitista, dejar al margen del festín del conocimiento histórico «legítimo» a una buena parte de los futuros ciudadanos.

¿Qué hacer, por tanto? Para empezar, no cejar en la tarea de desvelar la falsa conciencia: realizar una crítica de la didáctica y del pensamiento dominante y sus ilusiones. La doble ilusión forjada por la Historia soñada supone la reificación del saber histórico como «forma de conocimiento» y el reduccionismo psicologizante, y precisa una impugnación sobre la que pueda ser levantado un nuevo proyecto crítico de enseñanza de la Historia, que supere el experimentalismo de poca monta

y que contribuya a sustentar un programa de reforma y transformación profunda de la cultura y el conocimiento escolar. Pero, a tal fin, no vale sólo con impugnar las prácticas discursivas en donde se refugian los idola, es preciso también explicitar las rutinas que dominan los mecanismos de construcción del conocimiento histórico en la escuela.

Ello conduce inevitablemente a una reconsideración de la práctica y el campo profesional dentro del que se mueve la acción docente. Hacer conscientes y elucidar las «ideologías prácticas» de carácter inconsciente es tarea urgente y previa para defender una reconceptualización crítica de la acción de los sujetos que perpetúan el conocimiento histórico en su relación cotidiana con las pautas cronoespaciales que gobiernan la producción de dicho conocimiento. Y la misma mirada sobre las claves que rigen la gestación de las disciplinas escolares nos lleva ineluctablemente a huir de formas más o menos modernizadas de idealismo psicologizante y a proponer la conveniencia de un cambio profundo del actual sistema de distribución social del conocimiento.

A tal fin son imprescindibles una movilización colectiva de los recursos humanos disponibles, capaces de repensar la profesión de enseñar, de favorecer una investigación libre de hipotecas academicistas o de otro tipo, y de enunciar programas de futuro. La construcción de plataformas y grupos de pensamiento crítico en el campo de la didáctica de la Historia, como la que representa ya hoy día FEDICARIA<sup>9</sup> son una condición imprescindible.

El contenido de ese programa ha de ir, aquí y ahora, contra la corriente, es decir, ha confrontarse con los malentendidos de los nuevos regresos a la Historia, tan bien recibidos por el habitus gremial. Para ello, y dentro de una recuperación de las tradiciones de pensamiento social anticapitalista, se requiere una reformulación del valor educativo de la Historia y del significado del saber dentro del sistema escolar. De ahí que la Historia deseable que propugnamos signifique una enseñanza orientada hacia el estudio de problemas sociales relevantes para los hombres y mujeres de nuestro mundo. Un proyecto de enseñanza, en fin, que mire al futuro, de suerte que el horizonte emancipatorio figure dentro de una permanente tarea de ilustración crítica de las conciencias de los sujetos participantes en los procesos educativos. Porque sólo un conocimiento que sirva para cuestionar las limitaciones del mundo en el que estamos puede contribuir a derribar los obstáculos que impiden mejorar nuestras vidas.

La compleja sociogénesis de la Historia como disciplina escolar, que hemos reconstruido en este libro, puede y debe proporcionar, sin duda, algún elemento de meditación acerca de la duradera gestación y prolongación de una tradición sociocultural engastada en los usos más arraigados de la escuela capitalista. Su lectura contiene también, entre líneas, una advertencia y una invitación. Advertencia de las dificultades, objetivas y subjetivas, de modificar esa larga tradición; invitación, a pesar de ello, a la pugna por su transformación.

## Notas CAPÍTULO V

1. En nuestra tesis doctoral (Cuesta, 1997 a), pero también en otro libro (Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Akal, Madrid, 1998) hemos tratado en profundidad estos y otros asuntos, y también hemos abordado con cierto pormenor y detalle el decurso de la educación histórica en España entre la reforma de 1970 y la de 1990.
2. Para la polémica acerca de la Historia escolar en Francia e Inglaterra, véase Clío en las aulas... y también Cuesta (1997 a, 496-498).
3. Para la EGB las Orientaciones Pedagógicas de 1970 y 1971 (Orden de 2 de diciembre de 1970, véase en «Educación General Básica. Nueva Orientación Pedagógica». Vida Escolar, nº 124-126, dic.-feb. 1970-71, y Orden de 6 de agosto, véase en Vida Escolar, nº 128-130, abril-junio de 1971) y los Programas Renovados de 1981 (Orden Ministerial de 17 de enero de 1981 y Orden Ministerial de 9 de mayo de 1982). Los Programas renovados sólo tuvieron vigencia en el ciclo inicial y medio. En el ciclo superior, después de una muy breve renovación programática, permanecieron vigentes las Orientaciones Pedagógicas (CIDE, 1992, 111). Para primaria véase la ya citada obra de López del Castillo (1982).
4. Para el BUP y el COU, el Plan de Estudios del Bachillerato y del COU de 1975 (Orden de 22 de marzo de 1975, en BOE del 18 de abril) y para FP las Orientaciones pedagógicas y Cuestionarios de Formación Profesional de 1974 (primer grado) y de 1975 (segundo grado), según Orden de 13 de julio de 1974 y Orden de 13 de septiembre de 1975, en Colección Legislativa de Educación y Ciencia, años 1974 y 1975, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 920 y ss. y 981 y ss., respectivamente.  
En los años ochenta acontecen los primeros ensayos de reforma experimental de las Enseñanzas Medias (iniciados en 1983), y más tarde (1984-1985) del ciclo superior de EGB, hasta llegar a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y su propio desarrollo normativo con los decretos del currículo obligatorio del territorio MEC de Primaria (R.D. 1344/1991 de 6 de septiembre, BOE del 13) y Educación Secundaria Obligatoria (R.D. 1345/1991 de 6 de septiembre, BOE del 13), y el R. D. 1179/1992 de 2 de octubre (BOE de 21 de octubre, suplemento nº 25) sobre currículo de Bachillerato.
5. Cfr. nota 4.
6. Obra sumamente interesante que recientemente, en 1997, ha sido reeditada en la Colección Referentes de la editorial Akal, con un estudio preliminar de Rafael Asín Vergara. Este texto inicialmente editado en 1891 y ampliado notablemente en 1895, es todavía el mejor manual de didáctica de la Historia en castellano, y resulta además fuente imprescindible para escudriñar los discursos renovadores y relegitimadores de la Historia como disciplina escolar, discursos que, pese a no haber sido tratados directamente en nuestro libro, están presentes, como una minoritaria, y muchas veces testimonial, réplica a la tradicional enseñanza de la Historia, desde finales de siglo. Entre ellos Altamira significa la versión más modernizante y profesionalizadora, fuertemente empapada de lo que Lerena llamaría la «mitología socrático-rousseauiana», inherente al estilo e ideología idealista de la Institución Libre de Enseñanza.
7. Véase mi libro Clío en las aulas..., donde se intenta una interpretación de la práctica de la enseñanza de la Historia en los últimos veinte años recurriendo a textos y fuentes muy diversos: informes, testimonios orales, encuestas, fotografías, etc.
8. Las conclusiones de nuestro trabajo (Cuesta, 1997 a y 1998), las ya citadas tesis doctorales de Guimerá (1991) y González Mangrané (1993), las pocas etnografías disponibles acerca de lo que ocurre en el aula, como la de Blanco García (1992), y otras fuentes e investigaciones que sería prolijo citar aquí vienen reforzar la idea de una larga pervivencia de las rutinas en la Historia enseñada durante las dos últimas décadas.
9. En buena medida mi trabajo en este libro o en mi tesis doctoral tiene mucho que ver con las preocupaciones derivadas de mi condición de profesor y con mi ya larga dedicación a la renovación pedagógica dentro del grupo Cronos.  
FEDICARIA es una federación de grupos de renovación fundada en 1995 por una serie de colectivos de distintos puntos de la geografía española (Asklepios, Aula Sete, Cronos, Germanía-Garbí, Ínsula Barataria, IRES, Pagadi, Clío y los de más reciente incorporación como Gea, Ítaca y otros) y cuyos orígenes se remontan a la celebración de seminarios anuales sobre desarrollo curricular en el ámbito de las ciencias sociales. Desde el primer encuentro celebrado en Salamanca en 1991 hasta el próximo —que tendrá lugar en julio de 1998 en la misma ciudad y que ya hará el número siete— se ha trabajado en una nítida dirección: promocionar un tipo de pensamiento y de materiales de enseñanza en consonancia con una teoría crítica de la escuela y la sociedad.  
FEDICARIA no es una asociación al uso, que busque una adhesión masiva. Se presenta como una plataforma de trabajo intelectual, dentro de la que sus miembros intercambian y discuten investigaciones que van desde proyectos curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales hasta otras de formato más o menos académico,

como puede ser este mismo libro. Desde 1997 como tal federación publica una revista titulada *Con Ciencia Social. Anuario de didáctica de geografía, historia y otras ciencias sociales* (nº 1, 1997, Akal, Madrid) con la que se pretende romper los moldes tradicionales de este tipo de publicaciones y abrir un espacio público para la difusión de sus ideas.

## Bibliografía y otros documentos

- ABBAGNANO, N. (1988): *Historia de la Filosofía*. 6 vols. Sarpe, Madrid.
- ABELLÁN, J. L. (1992 y 1993): *Historia del pensamiento español*. Vols. II (1992), III (1993), IV (1993), Círculo de Lectores, Barcelona.
- AGUADO BLEYE, P. (1931): *Compendio de Historia de España*. 2ª edic., Espasa-Calpe, Madrid.
- AGUADO BLEYE, P. (1935): *Curso de Historia para la segunda enseñanza*. 2 vols., Espasa-Calpe, Madrid.
- AGUILAR PIÑAL, F. (1986): *Bibliografía de autores españoles del siglo XVIII*. 5 vols. C.S.I.C., Madrid.
- AGUILAR PIÑAL, F. (1987): «La política docente». En **VV.AA.**: *La época de la Ilustración. El Estado y la Cultura (1759-1808)*, vol. XXI (1) de la *Historia de España*, fundada por **R. Menéndez Pidal** y dirigida por **J. Mª Jover**, Espasa-Calpe, Madrid, pp. 436-484.
- AGUSTÍN DE HIPONA (1986): *La ciudad de Dios (antología filosófica)*. Orbis, Barcelona.
- ALEMANY, D. L. (1862): *Nueva escuela de instrucción primaria, elemental y superior*. 5ª edic., Imprenta y Librería Roldan, Valladolid.
- ALFARO, M. I. (1863): *Compendio de Historia de España*. 2 vols., Madrid.
- ALTAMIRA, R. (1895): *La enseñanza de la Historia*. Librería de Victoriano Suárez, Madrid.
- ALTAMIRA, R. (1912): *Problemas urgentes de la primera enseñanza en España*. Discurso leído el día 3 de marzo de 1912 en acto de recepción en la Academia de Ciencias Morales y Políticas. Imprenta del Asilo de Huérfanos del S. C. de Jesús, Madrid.
- ALTAMIRA, R. (1927): *Epítome de Historia de España (libro para profesores y maestros)*. Ediciones La Lectura, Madrid.
- ALTAMIRA, R. (1934): «La enseñanza de la Historia en España». En **Museo Pedagógico Nacional**: *La enseñanza de la Historia en las escuelas. Introducción, Informe General, España, Repúblicas Hispanoamericanas*. Imp. de E. Mestre, Madrid, pp. 37-57.
- ALTHUSSER, L. (1974): *Escritos*. Laia, Barcelona.
- ÁLVAREZ BARRIENTOS, J. (1991): «Edición, introducción y notas» a la *Historia del famoso predicador fray Gerundio de Campazas*, de **José Francisco de Isla**. Planeta, Barcelona, pp. XI-LII.
- ÁLVAREZ JUNCO, J. (1990): *El emperador del Paralelo. Lerroux y la demagogia populista*. Alianza, Madrid.
- ÁLVAREZ OSÉS, J. A. et al. (1979): «La historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema». *Revista de Bachillerato*, nº 9, pp. 2-18.
- ÁLVAREZ PÉREZ, A. (1959): *Enciclopedia intuitiva, sintética, práctica*. Segundo grado, Miñón, Valladolid.
- ÁLVAREZ PÉREZ, A. (s. f.): *Enciclopedia, intuitiva, sintética, práctica*. Iniciación profesional, Miñón, Valladolid.
- Anuario (1855) de la Universidad de Madrid para el curso 1855-1856*. Imprenta Ducazal, Madrid.
- Anuario (1856) de la Universidad de Santiago para el curso 1856-1857*. Imprenta Juan Rey Romero, Santiago.
- Anuario (1857) de la Universidad Central para el curso de 1857 á 1858*. Imprenta Ducazal, Madrid.
- APPLE, M. W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós/MEC, Madrid.
- APPLE, M. W. (1991): «El libro de texto y la política cultural». *Revista de Educación*, nº 301, pp. 109-126.
- APPLE, M. W. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós, Madrid.
- ARIÈS, Ph. (1987): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus, Madrid.
- ARISTÓTELES (1982): «Poética». En *Obras*. Traducción del griego, estudio preliminar y notas a cargo de **F. de P. Samaranch**, Aguilar, pp. 1081-1167.
- ARÓSTEGUI, J. (1984): «Prólogo» y estudio introductorio a la obra de **A. Pirala**: *Historia de la Guerra Civil*. Turner, Madrid, vol. I, pp. VII-LXIII.
- Arreglo de los institutos*, 4 de septiembre de 1850. *Gaceta de Madrid*, de 6 de septiembre de 1850.
- ASIÁN PEÑA J. L. (1945): *Historia del imperio español*. Bosch, Barcelona.
- ASIÁN PEÑA, J. L. (1947): *Nociones de Historia de la Cultura*. Bosch, Barcelona.
- ASIÁN PEÑA, J. L. (1960): *Historia Universal y de España*. Bosch, Barcelona.
- ASIÁN PEÑA, J. L. (1960 b): *Programa de Historia Universal y de España*. Bosch, Barcelona.
- ASIÁN PEÑA, J. L. (1967): *Historia Universal y de España (Edades Antigua y Media)*. Bosch, Barcelona.
- ASÍN VERGARA, R. (1987): «La obra histórica de Rafael Altamira». En **A. Alberola —ed.—**: *Estudios sobre Rafael Altamira*. Instituto de Estudios Juan Gil-Albert y Caja de Ahorros de Alicante, Alicante, pp. 369-394.
- ASÍN VERGARA, R. (1988): «Estudio preliminar» a la obra de **R. Altamira**: *Historia de la Civilización española*. Editorial Crítica, Barcelona.
- AVELLANA, M. (1861): *Compendio de historia de España puesto en diálogo*. Imprenta Manuel Anoz, Madrid.

- AVENDAÑO, J. (1846):** *Manual completo de Instrucción Primaria elemental y superior. Para uso de los aspirantes á maestros, y especialmente de los alumnos de Escuelas Normales de provincia*, redactada con el mismo método que con el mismo objeto escribió en francés **Lefranc**, vol. III, 2ª parte (correspondiente a Historia, Geografía y Pedagogía), Imp. José González y Compañía, Madrid.
- AYGUALS DE IZCO, W. (1852):** *La Escuela del pueblo páginas de enseñanza universal, seguidas de una recopilación de las obras más selectas que se hayan escrito y escriban en todos los países para perfeccionar el entendimiento humano*. Vol. V, Imprenta Ayguals de Izco Hermanos, Madrid.
- BALLESTER CASTELL, R. (1921):** *Curso de Historia de España*. 2ª edic., Talleres Gráficos Lux, Gerona.
- BALLESTER CASTELL, R. (1924):** *Clío. Iniciación al estudio de la Historia*. 3ª edic., Barcelona.
- BALLESTER CASTELL, R. (1929):** *Nociones de Historia Universal*, adaptadas al cuestionario oficial de esta asignatura para los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza, 2ª edic., Talleres Gráficos de la S. G. de P., Barcelona.
- BALLESTEROS BERETTA, A. (1924):** *Síntesis de Historia de España*. 2ª edic., Imprenta Juan Pérez Torres, Madrid.
- BARAS ESCOLÁ, F. (1994):** «Política e Historia en la España del siglo XVIII: las concepciones historiográficas de Jovellanos». *Boletín de la Real Academia de la Historia*, tomo CXCI (1994), pp. 295-385.
- BATLLORI, M. (1993):** «La Iglesia y la educación. San Ignacio y la fundación de los jesuitas. La pedagogía de la *Ratio studiorum*». En **B. Delgado Criado —coor.—**: *Historia de la educación en España y América. La Educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*. Vol. II, SM-Morata, Madrid, pp. 57-79.
- BATLLORI, R. y CASAS, M. (1982):** *L'ensenyament de la Història a l'escola: Societat i territori al Vallès Occidental*. Publicacions Edicions Universitat de Barcelona, Col·lecció Pau Vila, Barcelona.
- BELTRÁN, F. (1991):** *Política y reformas curriculares*. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- BENAVIDES LUCAS, M. (1994):** *Filosofía de la Historia*. Síntesis, Madrid.
- BENJAMÍN, W. (1973):** «Tesis sobre filosofía de la historia». En *Discursos interrumpidos, I*. Taurus, Madrid, pp. 175-192.
- BENAVOT, A. (1991):** «El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y curricula nacionales». *Revista de Educación*, nº 295, pp. 317-344.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1993):** *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- BERMEJO BARRERA, C. (1994):** *Entre Historia y Filosofía*. Akal, Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1985):** «Clase social, lenguaje y socialización». *Educación y Sociedad*, nº 4, pp. 129-143.
- BERNSTEIN, B. (1988):** *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal, Madrid.
- BERTRÁN QUERA, M. (1986):** «Introducción histórica y temática». En **C. Labrador et al.**: *La «Ratio studiorum» de los jesuitas*. Universidad Pontificia de Comillas, Madrid., pp. 15-57.
- BLANCO GARCÍA, 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.
- 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.
- BOIX, V. (1871):** *Programa de la asignatura de Historia de España compuesto para el mejor estudio de sus discípulos*. 2ª edic., Juan Mariana y Sanz Editor, Valencia.
- BOIX, V. (1880):** *Obras literarias selectas. La Corona de espinas. Guillen de Sorolla. Horas de silencio. Los recuerdos*. Precedidas de una «Vida de D. Vicente Boix», por **Francisco Dechent Trigueros**. Teodoro Llorente y Compañía, Valencia, 1880 (edición facsímil de Colección Biblioteca Valenciana, Librerías Paris-Valencia, 1980).
- BOMECA (1991):** *Plantillas de Cuerpos Docentes BUP y COU del territorio MEC*. Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Ciencia, 28 de marzo de 1991.
- BOMECA (1992):** *Plantillas de Profesores de Educación Secundaria del territorio MEC*. Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Ciencia, 17 de marzo de 1992.
- BOORSTIN, D.J. (1994):** *Los creadores*. Crítica, Barcelona.
- BOSQUE MAUREL, J. (1992):** *Geografía y geógrafos en la España contemporánea*. Universidad de Granada, Biblioteca de Bolsillo, Granada.
- BOSSUET, J. B. (1842):** *Discurso sobre la Historia Universal*. Traducida al castellano por **Juan Manuel Calleja**, 2 tomos, Compañía General de Impresores y Libreros, Madrid.
- BOTREL, J. F. (1993):** *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- BOURDÉ, G. y MARTIN, H. (1992):** *Las escuelas históricas*. Akal, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1988):** *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1995):** *Las reglas del arte*. Anagrama, Barcelona.
- BOURDIEU, P. (1997):** *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.

- BOWEN, J. (1990, 1986 y 1985):** *Historia de la educación occidental*. 3 vols., I (1990), II (1986) y III (1985) Herder, Barcelona.
- BRUNER, J. (1972):** *El proceso de la educación*. F.C.E., México.
- BRUNO, G. M. (1907):** *Le tour de la France par deux enfants. Devoir et patrie*. 342ª edic., Belin Frères, París.
- BRUÑO, G. M. (1908):** *Epítome del párvulo*. Contiene Historia Sagrada, Gramática castellana, Artimética, Sistema Métrico, Historia de España, Geografía, Administración. Bruño, Barcelona.
- BRUÑO, G. M. (1925):** *Compendio de Historia de España*. 6ª edic., Editorial de las Escuelas Cristianas, Imprenta del Asilo de Huérfanos del S. C., Madrid.
- BRUÑO, G. B. (1946):** *Historia de España*. Primer grado, Ediciones Bruño, Madrid.
- BUENO, G. (1997):** *El mito de la cultura. Ensayo de una filosofía materialista de la cultura*. Editorial Prensa Ibérica, Barcelona.
- BUFFIER, C. (1735):** *Pratique de la memoire artificielle, pour apprendre & pour retenir l'Histoire & Chronologie universelle*. 2 vols., Chez Pierre François, Paris.
- BUFFIER, C. (1771):** *Nuevos elementos de la Historia Universal, sagrada y profana, de la Esfera y la Geografía con un breve compendio de la Historia de España y Francia*, traducida por el P. **Narciso Riera**, Imprenta Francisco Oliver, Barcelona.
- BURGUIÈRE, A. —dir.— (1986):** *Dictionnaire des sciences historiques*. Presses Universitaires de France, París.
- CABALLERO RODAS, D. M. (1866):** *Compendio dialogado de Historia de España*, compuesto para uso e los niños. 4ª edic., aprobada por el gobierno de S. M., Museo de la Educación de J. González, Madrid.
- CABELLO Y MADURGA, P. (1863):** *Ejercicios metódicos para facilitar el estudio de la Historia de España*. 2ª edic., notablemente corregida y aumentada, Imprenta Señores Viuda e Hijos de Vazquez, Madrid.
- CABRERA DE CÓRDOBA, L. (1948):** *De Historia para entenderla y escribirla*. Edición y estudio preliminar de **Santiago Montero Díaz**, Instituto de Estudios Políticos, Madrid [edic. original de 1611, dedicada al Duque de Lerma].
- CAL FREIRE, I. et al. (1981):** «La decadencia española del siglo XVII en los textos de Bachillerato (1938-1979)». *Homenaje a Antonio Domínguez Ortiz*. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Enseñanzas Medias, Madrid, pp. 889-917.
- CALLEJA, S. (1914 a):** *Hagamos Patria. Nociones de Historia de España*. Saturnino Calleja, Madrid.
- CALLEJA (1914 b):** *Nociones de Historia de España*. Saturnino Calleja, Madrid.
- CANELLAS, A. (1989):** «La investigación histórica en España de 1830 a 1850». *Historia, Instituciones y Documentos*, nº 16, pp. 255-270.
- CANTELIO, P. J. (1787):** *De romana republica, sive de re militari & civili romanorum ad explicandos scriptores antiquos*. Editio sexta veneta, post nonam Lugdunensem, a mendis quamplurimis expurgata; aeneis figuris ac duabus dissertationibus auctior, Venetis apud Leonardum Bassaglia, 1787.
- CAPEL, H. (1982):** «Positivismo y antipositivismo en la ciencia geográfica. El ejemplo de la geomorfología». *Actas del I Congreso de Teoría y Metodología de las Ciencias*. Pentalfa Ediciones, Oviedo, pp. 255-303.
- 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.
- CAPEL, H. et al. (1987):** «La Geografía ante la reforma educativa». En **VV.AA.:** *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 129-171.
- CAPEL, H. et al. (1988):** *El libro de Geografía en España (1800-1939)*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (1984):** *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes hasta el precienticismo de J. F. Herbart*. Dykinson, Madrid.
- CARBONELL, CH. O. (1986):** *La historiografía*. F.C.E., México.
- CÁRDENAS OLIVARES, I. (1987):** *La Geografía y la formación de maestros en España: su evolución en la Escuela Normal de Murcia (1914-1976)*. Secretaría de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- CARRETERO M. y LIMON, M. (1993):** «Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia y de las Ciencias Sociales», *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63, pp. 153-167.
- CARRETERO, M. et al. (1995):** *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique, Buenos Aires.
- CASTAÑEDA, V. (1930):** «La Real Academia de la Historia (1735-1930)». Madrid.

- CASTRO, F. (1847):** *Programa y curso elemental de Historia de la Edad Media*, correspondiente al tercer año de la segunda enseñanza, por los catedráticos de la misma asignatura en la Universidad de Madrid, Imprenta Sociedad de Operarios del mismo Arte, Madrid.
- CASTRO, F. (1849):** *Historia de la Edad Media*, se publica con la aprobación del Consejo de Instrucción Pública para uso de los institutos y colegios de segunda enseñanza, imprenta que fue de Operarios á cargo de D. A. Cubas, Madrid.
- CASTRO, F. (1850):** *Historia antigua*, para uso de los institutos y colegios de segunda enseñanza. 2ª edic., corregida y aumentada, imprenta de Antonio Cubas, Madrid.
- CASTRO, F. (1850):** *Historia moderna*, para uso de los institutos y colegios de segunda enseñanza. 2ª edic. corregida y mejorada, Impr. Antonio Cubas, Madrid.
- CASTRO, F. (1853):** *Historia Universal profana y particular de España*, declarada de texto para los institutos y seminarios. 4ª edic., refundida y notablemente mejorada, Imprenta de la Esperanza, Madrid.
- CASTRO, F. (1858):** *Historia Universal profana y particular de España*, declarada de texto para uso de institutos y seminarios. 5ª edic., aumentada hasta nuestros días, Imprenta Manuel Galiano, Madrid.
- CASTRO, F. (1863-1866):** *Compendio razonado de historia general*. Tomo I (Edad Antigua), Imprenta de Gregorio Estrada, 1863 y tomo II (Edad Media), Imprenta de F. Martínez García, 1866, Madrid.
- CASTRO, F. (1873):** *Resúmen de Historia General y de España*, obra de texto para uso de los institutos. 11ª edic. aumentada, Imprenta Fermín Martínez García, Madrid.
- CASTRO, F. (1878):** *Resumen de Historia de España*, obra de texto para uso de los institutos. 12ª edic., aumentada en la Edad Antigua por **Manuel Sales y Ferré**, catedrático de historia de la Universidad de Sevilla, con mapas y grabados intercalados en el texto, Librería Victoriano Suárez, Sevilla.
- CASTRO MARCOS, M. (1924):** *Legislación vigente de Instrucción Pública referente a los Institutos de Segunda Enseñanza*, obra premiada por el Ministerio de Instrucción Pública, 2ª edic. extraordinaria, Gráfica, Madrid.
- CASTRO MARCOS, M. (1944):** *Legislación vigente referente a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media*. Gama, Madrid.
- Catálogo (1893)** de la Biblioteca del Instituto de 2ª Enseñanza de Vitoria, por el bibliotecario **Benigno Ayala y Alicia**. Establecimiento Tipográfico de Domingo Sar, Vitoria.
- Catálogo (1907)** de las obras de Primera Enseñanza y libros de consulta y de utilidad para los maestros. *Material y efectos para toda clase de establecimientos docentes*. Librería Matías Real, Valencia.
- Catalogue (1910)** *Général des livres imprimés de la Bibliothèque National*. Imprimerie National, Ministère de l'Instruction Publique et Beaux Arts, Paris.
- Cátedra (1960)**. Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Enseñanza Media, Ediciones de la Revista de Enseñanza Media, 1960.
- Catedráticos (1850)** de los Institutos agregados a las universidades. *Gaceta de Madrid*, 6 de septiembre de 1850.
- CEPEDA ADÁN, J. (1996):** «La historiografía». En **VV.AA.:** *El siglo del Quijote (1580-1680). Religión filosofía, Ciencia. Historia de la Cultura Española*. Espasa Calpe, Madrid, pp. 694-789.
- CICERÓN (1991):** *El orador*. Introducción, traducción y notas a cargo de **E. Sánchez Salor**, Alianza, Madrid.
- CIDE (1992):** *El sistema educativo español*. Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- CIEZA GARCÍA, J. A. (1989):** *Mentalidad social y modelos educativos*. Ediciones Universidad de Salamanca, Gráficas Varona, Salamanca.
- 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. (1984):** *Enseigner l'histoire aujourd' hui. La mémoire perdue et retrouvée*. Les Éditions Ouvrières, Paris, 1984.
- CLEMENTE LINUESA, Mª (1980):** *La Historia en los textos escolares de la escuela primaria (1945-75). Estructura científica y análisis ideológico*. Tesis de **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.
- CLEMENTE LINUESA, Mª (1981):** «Análisis de contenido de los textos de Historia de enseñanza primaria (1945-197)». *Studia Paedagogica*, nº 8, pp. 67-76.
- Colección (1847)** de Ordenes generales y especiales relativas á los diferentes ramos de la Instrucción Pública, Imprenta Nacional, Madrid, 1847.
- COLOM, A. J. (1980):** «Un regeneracionista mallorquín. Rafael Ballester: l'ensenyament de la Geografia». *Trabajos de Geografía*, nº 37, pp. 63-82.

- COMAS, M<sup>a</sup> (1964): *Historia del arte y de la cultura*. Sócrates, Barcelona.
- COMENIUS (1986): *Didáctica Magna* (1657). Akal, Madrid.
- Compendio (1807)** de la *Historia universal ó pintura histórica de todas las naciones. España...* de Mr. **Anquetil**, traducido por el **P. Vázquez** y según refundición y versión muy libre de autor anónimo. Tomo XV (vol. I del Compendio de historia de España), Imprenta Real, Madrid, 1807.
- Compilación (1879)** *legislativa de Instrucción Pública*. Fortanet, 3 vols., Madrid.
- CONTEL, M<sup>a</sup> C. e IBÁÑEZ, M<sup>a</sup> B. (1981): *Catálogo de obras antiguas sobre educación, 1759-1940*. MEC, Madrid.
- CORCUERA, J. (1994): «De Guernica a Sarajevo, pasando por Burgos». «Prólogo» a la obra de **J. Aranzadi, J. Juaristi** y **P. Unzueta**: *Auto de terminación*. El Pais-Aguilar, Madrid.
- CORTADA y SALA, J. (1845): *Lecciones de Historia de España*, obra adoptada en esta Universidad como libro de texto para el segundo curso de historia. Imprenta Antonio Brusi, Barcelona.
- CORTADA y SALA, J. (1848): *Oración inaugural (utilidad del estudio de la Historia)*, que en la solemne apertura del curso de Estudios del año 1848 á 1849 dijo en la Universidad de Barcelona...D. **Juan Cortada**, abogado, de la Real Academia, premiado como historiador por las ciudades de Barcelona y Gerona..., Imprenta de Tomás Gorchs, Barcelona, 36 págs. (Biblioteca Arús).
- CORTADA y SALA, J. (1852): *Lecciones de Historia de España*. Obra señalada por el Gobierno como libro de texto para la enseñanza de la historia de España en los seminarios conciliares. Imprenta y Librería Politécnica de Tomás Gorchs, Barcelona.
- CORTADA y SALA, J. (1852 b): *Compendio de Historia Universal*. Obra revisada y aprobada por la autoridad eclesiástica, Imprenta y Librería Politécnica de Tomás Gorchs.
- CORTADA y SALA, J. (1859): *Instituto de Segunda Enseñanza. Asignatura de Historia. Programa que ha formado el catedrático de la misma*. Imprenta y Librería Politécnica de Tomás Gorchs, Barcelona.
- CORTADA y SALA, J. (1873): *Historia de España*, dedicada á la juventud, adicionada y continuada hasta 1868 por **Gerónimo Borao**, Juan Bastinos e Hijos, 2 volúmenes, Barcelona.
- COSSÍO, M. B. (1915): *La enseñanza primaria en España*. 2<sup>a</sup> edic., renovada por **L. Luzuriaga**, R. Rojas, Madrid.
- COSTA RICO, A. (1989): *Escolas e mestres. A educación en Galicia: da Restauración á Segunda República*. Xunta de Galicia, Santiago.
- COSTA RICO, A. (1993-1994): «Disposición y gobierno de la escuela jesuita». *Historia de la Educación*, nº 12-13, pp. 471-492.
- CRISANTO, J. M<sup>a</sup> (1984): *La enseñanza media que he vivido*. Texto mecanografiado de la conferencia impartida con motivo del acto académico de su jubiación en 27 de octubre de 1984, Instituto de Fernando de Rojas, Salamanca, 47 págs.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1988): «La enseñanza de la Historia en España». En **Grupo Cronos —coor.—**: *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y en España*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca, pp. 99-118.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1993-1994): «La Historia como profesión docente y como disciplina escolar en España». *Historia de la Educación*, nº 12-13, pp. 449-468.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1994): «Lo que la historia nos enseña sobre la enseñanza de la Historia». En **X. Armas —coor.—**: *Ensinar e aprender Historia na Educación Secundaria*. ICE, Univesidade de Santiago de Compostela, pp.11-39.
- CUESTA FERNÁNDEZ, 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<sup>a</sup>. Hernández Díaz**, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, abril 1997.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997 b): «Pasado, presente y futuro de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Secundaria». Ponencia presentada en el *VIII Simposium de la Asociación del Profesorado Universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Salamanca, pp. 1-40.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal, Madrid.
- Cuestionario (1904)** para los ejercicios del grado de licenciado en la Sección de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. R.O. de 27 de febrero, **Colección Legislativa de Instrucción Pública** (1904), Madrid, 1905, pp. 98-104.
- Cuestionario (1947)** de la asignatura *Ampliación y metodología de Letras: Historia*. **Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional**, de 28 de julio de 1947.
- Cuestionario (1953)** nacional de *Historia de España para la enseñanza primaria*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, Madrid, pp. 118-128.
- Cuestionarios (1927)** correspondientes a las distintas materias de los *Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza* (R. O. de 13 de diciembre de 1927). En **Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: Institutos de Segunda**

- Enseñanza. La reforma de 1926. Estado actual de la enseñanza en España.* Espasa-Calpe, Madrid, 1928, pp. 88-101 y 186-193.
- Cuestionarios (1934)** de Geografía e Historia del Plan de Bachillerato. *Gaceta Madrid*, 1-10-1934, pp. 9-12.
- Cuestionarios (1938)** de Geografía e Historia del Plan de Estudios de Bachillerato de 1938. En **M. Castro Marcos** (1944): *Legislación de Enseñanza Media*. 6ª edic., Gama Artes Gráficas, Madrid, pp. 313-323.
- Cuestionarios (1953)** de Geografía e Historia del Plan de Estudios de Bachillerato de 1953. En **Ministerio de Educación Nacional** (1961): *Legislación de Enseñanza Media*. Dirección General de Enseñanza Media, Madrid, pp. 25-30.
- Cuestionarios (1954)** de la pruebas finales para la obtención del título de maestro. **Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional**, de 8 de marzo de 1954.
- Cuestionarios (1957)** de Geografía e Historia del Plan de Estudios de Bachillerato 1957. En **Ministerio de Educación Nacional** (1961): *Legislación de Enseñanza Media*. Dirección General de Enseñanza Media, Madrid, pp. 1-C, 17 y ss..
- Cuestionarios (1965)** que han de regir en todas las actividades didácticas en las Escuelas de Enseñanza Primaria. Orden de 8 de julio de 1965, **Boletín Oficial del Estado** de 24-IX-1965.
- Cuestionarios (1965)** para los dos primeros ejercicios a oposiciones a Cátedras de Centros de Enseñanza Media. *Enseñanza Media. Revista de Información y Orientación Didáctica*, nº 152 (1965), pp. 545-551.
- Cuestionarios (1967)** de Geografía e Historia del Bachillerato Elemental. **Colección Legislativa de Educación y Ciencia** (1967), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1972, ref. 336, pp. 1021-1034.
- CHARTIER, R. (1989)**: «Las prácticas de lo escrito». En **Ph. Ariès y G. Duby**: *Historia de la vida privada. Del Renacimiento a la Ilustración*. Taurus, Madrid, pp. 113-161.
- CHARTIER, R. (1993)**: *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Alianza, Madrid.
- CHERVEL, A. (1991)**: «Historia de las disciplinas escolares. reflexiones sobre un campo de investigación». *Revista de Educación*, nº 295, pp. 59-111.
- CHESNEAUX, J. (1981)**: *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. 3ª edic., Siglo XXI, México.
- DAINVILLE, F. (1954)**: «L'enseignement de l'Histoire et la Géographie et le *Ratio studiorum*». *Analecta Gregoriana*, vol. LXX, Roma, pp. 123-156.
- DARNTON, R. (1993)**: «Historia de la lectura». En **P. Burke** —ed.—: *Formas de hacer historia*. Alianza Universidad, Madrid, pp. 177-208.
- DECHENT TRIGUEROS, F.(1880)**: *Vida de D. Vicente Boix*. En *Obras literarias selectas de D. Vicente Boix*. Edición facsímil, Librerías París-Valencia, Valencia, 1980, pp. 9-49.
- Definiciones y elementos de todas las ciencias*, obra útil para la educación de la juventud, traducida del francés por **Miguel Copin**, 4ª edic., Oficina de Juan Francisco Piferrer Impresor, Barcelona, s. f. (probable, 1775).
- DELEITO Y PIÑUELA, J. (1918)**: *La enseñanza de la Historia en la Universidad española, y su reforma posible*. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1918 a 1919, Universidad Literaria de Valencia, Tipografía Moderna, Valencia.
- DELGADO CRIADO, B. —coor.— (1993)**: *Historia de la educación en España y América. La educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*. Vol. II, Fundación Santa María, Ediciones SM/Morata, Madrid.
- DELGADO CRIADO, B. —coor.— (1994)**: *Historia de la educación en España y América. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*. Vol. III, Fundación Santa María, Ediciones SM/Morata, Madrid.
- DÍAZ CERIO, F. (1970)**: *Fernando de Castro, filósofo de la historia (1814-1874)*. Centro de Estudios e Investigación San Isidoro, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, León.
- DÍAZ DE LA GUARDIA, E. (1988)**: *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España de 1875 A 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación Educativa, Madrid.
- DÍAZ DE RUEDA, R. (1875)**: *La Escuela de instrucción primaria, ó coleccion de todas las materias que comprende la primera enseñanza conforme al plan vigente*. Imprenta Juan de la Cuesta, Valladolid.
- Dictamen del Proyecto de Decreto de Arreglo general de la enseñanza pública de 1814*. En *Historia de la educación en España*. Vol. II, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, pp. 73-94.
- Dictionnaire (1912-1988) d'Histoire et Géographie ecclésiastique (1912-1988)**. Dirigido por **Braudillard-Meyer-Cauvenlugh**, 22 Vols., Librairie Letoz, París.
- Discurso (1844)** en la apertura de la Universidad Literaria de Valencia, el día 1 de noviembre de 1841, pronunció D. **Mariano Batllés y Torres Amat**, doctor en Medicina, y programas de las asignaturas que se cursan en la Universidad de Valencia, Imprenta Benito Monfort, Valencia.

- Discurso (1850) inaugural del curso académico de 1850 á 1851 en el Instituto de 2ª enseñanza de la ciudad de Murcia**, leído en el acto público celebrado el 1º de octubre de 1850 por **Don Juan Alix**, ex-catedrático de Geografía del mismo establecimiento, Tipografía D. José Carles Palacios, Murcia.
- Discurso (1850) inaugural pronunciado en la solemne apertura del curso de 1850 á 51 en el Instituto provincial de Badajoz**, por **D. José María Rivera**, doctor en jurisprudencia, abogado... y catedrático de Historia de dicho Instituto, Imprenta nueva á cargo de A. Arteaga, Badajoz.
- Discurso (1867) inaugural que en la solemne apertura del curso académico de 1867 á 1868 leyó ante el claustro de la Universidad Literaria de Valladolid, el doctor Don Andrés de Laórdén y López**, Imprenta Garrido, Valladolid.
- DOMÍNGUEZ 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. (1749):** *Compendio de la Historia de España*, traducido por el P. **Antonio Espinosa** y añadido lo ocurrido hasta 1749 y una descripción geográfica de de la Península de España, 2 vols. en 8º, Manuel Fernández, Madrid.
- DUCHESNE, J. B. (1761):** *Compendio de Historia de España*, escrito por el R. P. **Duchesne**, de la Compañía de Jesus, 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 la misma Compañía, dedícase al Excmo. Señor D. **Bernardo O'Connor**, señor de Ofalia. Oficina de los Herederos de Martínez, Pamplona, 1761.
- DUCHESNE, J. B. (1762):** *Compendio de Historia de España*, traducido en castellano por el R. P. **Joseph Francisco de Isla**, de la misma Compañía, con algunas Notas Críticas, que pueden servir de Suplemento... 2 vols., Joachim Ibarra, Madrid.
- DUCHESNE, J. B. (1792-1795):** *Compendio de la Historia de España*, escrito en francés por... y traducido al castellano por el R.P. **Josef Francisco de Isla**, con algunas Notas Críticas. 2 vols., Imprenta de la Viuda é Hijo de Marin, Madrid, 1792 (Tomo I), y Oficina de Don Isidro López, Impresor de las Reales Fábricas, Alcalá, 1795 (Tomo II).
- DUCHESNE, J. B. (1793):** *Compendio de la Historia Antigua o de los cinco grandes imperios que precedieron al nacimiento de Cristo*. Traducido por D.C.F. C. M., 2 vols., Imprenta Ulloa, Madrid.
- DUCHESNE, J. B. (1859):** *Historia de España*, traducida al castellano por el R. P. **José Francisco de Isla**, nuevamente corregida, aumentada y adicionada con numerosas notas de geografía, etc. Imprenta de las Escuelas Pías, Madrid.
- DURKHEIM, E. (1982):** *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. La Piqueta, Madrid.
- EISENSTEIN, E. (1994):** *La revolución de la imprenta en la Edad Moderna europea*. Akal, Madrid.
- ELÍAS, N. (1988):** *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. F.C.E., Madrid, 1988.
- ELÍAS, N. (1994):** *Conocimiento y poder*. Edición, traducción y prólogo de **Julia Varela**, La Piqueta, Madrid.
- Entrevista (1994) a Mariano Mañero Monedo**, Santander, diciembre, 1994.
- Escalafón (1861) de Catedráticos de Institutos de Segunda Enseñanza de 1 de Enero de 1861**. Imprenta Nacional, Madrid, 1862.
- Escalafón (1878) de Catedráticos de Segunda Enseñanza de 1 de enero de 1878**. En *Compilación Legislativa de Instrucción Pública*, vol.III, Imprenta Fortanet, Madrid.
- Escalafón (1896) Generales de Catedráticos de Institutos de Segunda Enseñanza, Escuelas de Comercio y Lenguas Vivas en 1º de enero de 1896**. Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-Mudos y Ciegos, Madrid.
- Escalafón (1897) provisional del Profesorado Auxiliar numerario y supernumerario**. *Gaceta de Instrucción Pública*, nº 23, Madrid, 7 de junio de 1897.
- Escalafón (1899) General de Catedráticos de las Universidades del Reino en 1 de enero de 1899**, formado con arreglo á las bases establecidas á propuesta del Consejo de Instrucción Pública, Impr. Colegio de Sordomudos y Ciegos, Madrid.
- Escalafón (1908) de antigüedad de Catedráticos Numerarios de Institutos Generales y Técnicos. a 1 de enero de 1908**. Establecimiento Tipográfico Sucesores de Rivadeneyra, Madrid.
- Escalafón (1914) de antigüedad de los Catedráticos Numerarios de los Institutos Generales y Técnicos en 1º de enero de 1914**. Imprenta de la Enseñanza, Madrid.
- Escalafón (1923) de antigüedad de los Catedráticos Profesores Auxiliares, Ayudantes Numerarios de los Institutos Generales y Técnicos**, redactado en 1º de enero de 1923, por **M. Castro Marcos**, Imp. de G. Hernández y Galo Sáez, Madrid.
- Escalafón (1933) de Profesores Auxiliares Numerarios de los Institutos**. En *Vademecum del Profesor Auxiliar Numerario de Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza*. Redactado por la Revista Minerva, Impr. L. Rubio, Madrid.

- Escalafón (1934) de los Catedráticos Numerarios de los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza.* Imp. Rubio, Madrid.
- Escalafón (1935) de Catedráticos de Universidad de la República en 31 de agosto de 1935.* Talleres Gráficas Marsiega, Madrid.
- Escalafón (1941) de los Catedráticos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media,* redactado por la Revista de Información Universitaria, situación a 1 de octubre de 1941, Información Universitaria, Madrid.
- Escalafón (1959) de los Catedráticos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, a 1 de enero de 1959.* Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Enseñanza Media, Madrid.
- Escalafón (1961) de Catedráticos Numerarios de Universidad.* Ministerio de Educación Nacional.
- Escalafón (1963) de Catedráticos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, a 1 de enero de 1963. Revista de Enseñanza Media,* nº 135-1936 (1964).
- ESCOLANO, A. (1993 a):** «Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931)». *Revista de Educación,* nº 301, pp. 127-163.
- ESCOLANO, A. (1993 b):** «La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire». *Histoire de l'Éducation,* nº 58, pp. 27-45.
- ESCOLANO, A. (1993-1994):** «La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum». *Historia de la Educación,* nº 12-13, pp. 97-120.
- ESCOLANO, A. (1995):** «Nota preliminar. El programa regeneracionista de Luis Bello». En **L. Bello:** *Viajes por las escuelas de Castilla y León.* Ámbito, Valladolid, pp. 9-85.
- ESCOSURA, G. (1831):** *Compendio de historia de España.* Imprenta Leon Amarita, Madrid.
- ESCOSURA, G. (1839):** *Compendio de historia de España.* 2ª reimpresión, Imprenta D. I. Boix, Madrid.
- Exámenes Públicos de Villatobas (Toledo), 23 de diciembre de 1843, Boletín Oficial de Instrucción Pública (1844),* VI, Imprenta Nacional, Madrid.
- Expediente personal y hoja de servicios de P. Arosamena y Arenas,* catedrático de Historia del Instituto de Granada. Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares), Sección de Educación, leg. 5597-12
- Expediente personal de Rafael Ballester y Castell,* catedrático de Geografía e Historia de Instituto. Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares), Sección Educación, leg. 5606-2d.
- Expediente personal de Alfonso Moreno Espinosa,* catedrático de Geografía e Historia del Instituto de Cádiz. Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares), Sección de Educación, leg. 5812-16.
- Expediente de Antonio Moreno López,* catedrático de Geografía e Historia del Instituto de Albacete. Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares), Sección de Educación, leg. 5812-15.
- Expediente de Eduardo Moreno López,* catedrático de Geografía e Historia del Instituto de Orense. Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares), Sección de Educación, leg. 5812-16.
- Expediente personal y hoja de servicios de J. F. de Rivera Álvarez,* catedrático de Historia del Instituto de Valladolid, Archivo Central de la Administración Civil del Estado (Alcalá de Henares), Sección de Educación, leg. 5878-1.
- FAUBELL ZAPATA, V. (1987):** *Acción educativa de los Escolapios en España (1733-1845).* Fundación Santa María, SM, Madrid.
- FEIJOO Y MONTENEGRO, B. (1924):** *Obras escogidas.* Biblioteca de Autores Españoles, Tomo quincuagésimo sexto, Librería de los Sucesores de Hernando, Madrid.
- FERNÁNDEZ, J. M<sup>a</sup> (1844):** *Oración de apertura para el curso de 1844 á 1845 y programa de enseñanza de las asignaturas que se cursan en esta Escuela General.* Imprenta Francisco Álvarez, Sevilla.
- FERNÁNDEZ ENGUITA (1987):** *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España.* Laia, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990):** *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo.* Siglo XXI, Madrid.
- FLEURY, C. (1740):** *Catéchisme historique, contenant en abrégé L'Histoire Sainte et la Doctrine Chrétienne.* Chez Pierre Aubouvy, Libraire de Bosseigneurs les Enfants de France.
- FLEURY, C. (s. f.):** *Catecismo histórico.* Saturnino Calleja, Madrid.
- FLÓREZ, E. (1783):** *Clave historial con que se abre la puerta a la Historia eclesiástica, política, Chronologia de los Papas, Emperadores, Reyes de España, Italia, y Francia, con los orígenes de todas las Monarquías. Concilios, hereges, santos, escritores y sucesos memorables de cada siglo.* 11ª edic., Imprenta de D. Antonio de la Sancha, Madrid.
- FLÓREZ, E. (1817):** *Clave historial con que se facilita la entrada al conocimiento de los hechos ocurridos desde el nacimiento de nuestro Señor Jesucristo hasta nuestros días.* 16ª edición, corregida y aumentada por el P. **José Canal,** de la misma Orden. Ibarra, Impresor de Cámara de S.M.
- FONTANA, J. (1982):** *Historia. análisis del pasado y proyecto social.* Crítica, Barcelona.

- FONTANA, J. (1991):** «La historiografía española del siglo XIX: un siglo de renovación entre dos rupturas». En **S. Castillo —coor.—**: *La historia social en España. Actualidad y perspectivas*. Siglo XXI-Asociación de Historia Social-Diputación de Zaragoza, Madrid, pp. 325-335.
- FOSTER WATSON, M. A. (1909):** *The Beginnings of the Teaching of Modern Subject in England*. Pitman and Sons, London, 1909.
- 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.
- FOX, I. (1997):** *La invención de España. Nacionalismo liberal e identidad nacional*. Cátedra, Madrid.
- FTD (1919):** *Historia de España*. Editorial F. T. D., Barcelona.
- FTD (1926):** *Historia de España*. 5ª edic., Editorial F.T. D., Barcelona.
- GABRIEL, N. (1993-1994):** «Los estados escolares como fuente histórico-educativa». *Historia de la Educación*, nº 12-13, pp. 535-568.
- GABRIEL, N. (1994):** «La formación del magisterio». En **J-L. Guereña, J. Ruiz Berrio y A. Tiana —eds.—**: *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid, pp.215-265.
- GALINDO, R. (1996):** «El conocimiento del profesorado de Secundaria y la enseñanza de la Historia». Resumen de Tesis doctoral, *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 2 (dic. 1996), pp. 24-26.
- GALOCHA Y ALONSO, J. (1895):** *Historia de España*. Biblioteca para Escuelas Normales. Guía de Opositores y del Grado Superior, Imp. Sucesores de Rivadeneyra, Madrid.
- GARCÍA CABALLERO, F. (1881):** *Historia de España en verso*, declarada de texto oficial para las escuelas, 2ª edic., Impr. José Armengot, Castellón
- GARCÍA COLMENARES, C. (1986 a):** «Daniel González Linacero: educador de educadores (1903-1936)». *Tabanque*, nº 2, pp. 15-28.
- GARCÍA COLMENARES, P. (1986 b):** «Daniel González Linacero: la historia para la paz». *Tabanque*, nº 2, pp. 29-50.
- GARCÍA DEL DUJO, A. (1985):** *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*. Ediciones de la Universidad de Salamanca, ICE, Salamanca.
- GARCÍA GARCÍA, 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.
- GARCÍA GARCÍA, C. (1994):** *Génesis del sistema educativo liberal en España. Del «Informe Quintana» a la «Ley Moyano» (1813-1857)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1988):** *Contenidos y proyectos curriculares en los países europeos en el nivel correspondiente al tercer ciclo de EGB. Incluyendo las reformas recientes o en curso y sus fundamentos*. Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- GARCÍA MARTÍN, B. (1988):** *La enseñanza media en Salamanca. De las Escuelas Menores al I. B. Fray Luis de León*. Imprenta Calatrava, Salamanca.
- GARCÍA PÉREZ, S. (1994):** «Covadonga, un mito nacional-católico de origen griego». *El Basilisco*, nº 17, pp. 81-94.
- GARCÍA 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.
- GARCÍA RAMILA, I.(1958):** *El Instituto Nacional de Enseñanz Media Cardenal López de Mendoza de Burgos. Noticias histórico-documentales*. Talleres Tipográficos de la Diputación de Burgos.
- GERMANÍA-75, Grupo (1980):** *Materiales para la clase de Historia (Proyecto experimental de didáctica de la Historia para el primer curso de BUP*. 3 Vols., Anaya, Madrid.
- GERMANÍA, Grup (1982):** *Guía del profesor. Materiales para la clase. Historia*. Anaya, Madrid.
- GHANIME, A. (1995):** *Joan Cortada: Catalunya i els catalans al segle XIX*. Publicacions de l'Abadia, Montserrat, Barcelona.
- GIDDENS, A. (1995):** *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- GIL DE ZÁRATE, 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 ZÁRATE, A. (1855):** *De la Instrucción pública en España*. 3 vols., Imprenta del Colegio de Sordomudos, Madrid.

- GIMENEZ CABALLERO, E. (1943):** *España nuestra. El libro de las juventudes españolas*. Ediciones de la Vicesecretaría de Educación Popular, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995):** «Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural». En **J. G. Mínguez** y **M. Beas**: *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Proyecto Sur, Granada, pp. 75-130.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1969):** *Ensayos*. Alianza, Madrid.
- GÓMEZ, S. (1845):** *Curso elemental de Historia Jeneral de España*. 3ª edic., Imprenta de D. Victoriano Hernando, Madrid.
- GÓMEZ DE LA CORTINA, J. (1829):** *Cartilla Historial ó método para estudiar la Historia*. Imprenta Don Eusebio Aguado, Madrid.
- GÓMEZ RANERA, A. (1837):** *Breve Compendio de Historia de España, desde su origen hasta el reinado del señor Fernando VII*. Imprenta que fue de Fuentenebro á cargo de Alejandro Gómez, Madrid.
- GÓMEZ RANERA, A. (1845):** *Compendio de la Historia de España, desde su origen hasta el reinado de Doña Isabel II y año de 1843*, 4ª edic. aumentada considerablemente por su autor, Imprenta Alejandro Gómez Fuentenebro, Madrid.
- GÓMEZ RANERA, A. (1851):** *Manual de Historia Universal ó resumen histórico de los principales Estados de Europa, Asia, Africa, América y Oceanía*. 2ª edic., Madrid.
- GÓMEZ RANERA, A. (1863):** *Compendio de la Historia de España. Desde su origen hasta el reinado de Isabel II y año de 1862*. 7ª edic. corregida y aumentada, Imprenta Gómez Fuentenebro, Madrid.
- GÓMEZ RANERA, A. (1871):** *Manual de Historia Universal ó resumen histórico de los principales estados de Europa, Asia, Africa y América*, obra de texto para la segunda enseñanza y seminarios conciliares, 6ª edic. corregida y aumentada, Imprenta Alejandro Gómez Fuentenebro, Madrid.
- GÓNGORA, M. (1959):** «EL Colegio Imperial de Madrid en el siglo XVII y el origen de la enseñanza de la Historia en España». *Cuadernos de Historia de España*, nº 29-30, pp. 231-254.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ, I. (1991):** «Crónica de una década: notas para una historia de la Didáctica de la Historia en Cataluña». *Studia Paedagogica*, nº 23, pp. 25-31.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ, I. (1993):** *La enseñanza de la Historia en el Bachillerato: la visión de los alumnos*, Tesis Doctoral inédita, dirigida por **Mario Carretero**, Facultad de de Geografía e Historia, Universidad de Lérida, 1993.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, Mª C. (1996):** *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. OEI/Marcial Pons, Madrid.
- GOODSON, I. F. —comp.— (1985):** *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*. The Falmer Press, Londres. y Filadelfia.
- GOODSON, I. F. (1987):** *School Subjects and Curriculum Change*. Falmer Press, Londres, Nueva York, Filadelfia.
- GOODSON, I. F. (1988):** *The making of Curriculum: Collected Essays*. Falmer Press, Londres, Nueva York, Filadelfia.
- 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.
- GRAU, R. y LÓPEZ, M. (1984):** «Para un esquema histórico del pensamiento geográfico». *Revista de Geografía*, vol. XVII, pp. 19-29.
- GRIVEL, M. (1775):** *Théorie de l'éducation. Ouvrage utile aux peres de famille et aux instituteurs*. Chez Moutard, Libraire de la Reine, de Madame & de Madame la Comtesse d'Artois (3 vols.), Paris.
- Grupo de Investigación en la Escuela (1991):** *Proyecto curricular Investigación y Renovación de la Escuela (IRES). Investigando nuestro mundo*. Vol. IV, Diada, Sevilla.
- Grupo 13-16 (1983):** *Hacer Historia 13-16*. Cymys, Barcelona.
- Grupo 13-16 (1990):** *Taller de Historia*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- GUEREÑA, J.-L.; RUIZ BERRIO, J. y TIANA, A. —eds.— (1994):** *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid.
- 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.
- Guía (1918) del estudiante 1918-1919**. Tipografía Moderna, Madrid.
- GUICCIARDI, J. P. (1984):** «Préoccupation pédagogique et intention didactique de et dans l'enseignement de l'histoire de Bossuet à l'abbé Batteux». En **H. Moniot —comp.—**: *Enseigner histoire. Des manuels à la mémoire*. Peter Lang, Berna, pp. 151-172.

- GUIJARRO, A. (1997):** *El peso del pasado. Cambio y continuidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales en España (1970-1995)*. Tesis doctoral dirigida por **A. Luis Gómez**, Universidad de Cantabria.
- GUIMERÁ, C. (1991):** *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Tesis Doctoral inédita, dirigida por **M. Carretero**, Facultad de Geografía e Historia, Estudio General de Lérida, Universidad de Barcelona.
- GUIZOT (1846):** *Historia de la Civilización europea, ó sea curso general de historia moderna desde la caída del imperio romano hasta la Revolución de Francia*. Establecimiento Tipográfico de P. Madoz y L. Sagasti, Madrid.
- HAMRE, T. R. (s. f.):** *La II República y la Guerra Civil en los manuales de Historia del Bachillerato franquista*. Texto inédito, resumen de tesis inédita escrita en noruego (*Historielaereboker i Spania under Franco: Framstillinga av den 2. Republikken og Bogerkrigen*, Oslo, 1988).
- HASKELL, F. (1994):** *La historia y sus imágenes. El autor y la interpretación del pasado*. Alianza, Madrid.
- HEREDIA, A. (1978):** «La filosofía en el Bachillerato español (1938-1975)». En **A. Heredia** —coor.—: *Actas del Primer Seminario de Historia de la Filosofía Española*. Universidad de Salamanca, pp. 83-118.
- HEREDIA, A. (1982):** *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era isabelina (1833-1868)*. Ediciones de la Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación.
- HERNÁNDEZ, P. (1916):** «La vitalidad del sistema clásico antiguo para la educación de la juventud». *Razón y Fe*, nº 44, pp. 342-348.
- HERNÁNDEZ CARDONA, X. (1990):** *Ensenyar Història de Catalunya*. Editorial Graó, Barcelona.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M<sup>a</sup> (1986 a):** «Los alumnos de segunda enseñanza en el siglo XIX». *Historia de la Educación*, nº 5, pp. 251-273.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M<sup>a</sup> (1986 b):** «El sistema educativo liberal y la formación de maestros. Origen y primer desarrollo de la Escuela Normal de Salamanca (1842-1868)». *Studia Histórica*, nº 4, pp. 7-31.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M<sup>a</sup> (1992):** «Alfabetización y sociedad en la revolución liberal española». En **A. Escolano** —coor.—: *Leer y escribir en España*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca, pp. 69-89.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M<sup>a</sup> —coor.— (1993):** *La escuela primaria en Castilla y León*. Amarú, Salamanca.
- HERNÁNDEZ DIAZ, J. M<sup>a</sup> (1993):** *Bibliografía pedagógica de Castilla y León (1808-1936)*. Estudios Científicos, Microficha, Universidad de Salamanca.
- HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1995):** *Ontología y antropología en Platón: El Menón. (Una syn-opsis del logos)*. Departamento de Filosofía y Lógica, Universidad de Murcia (texto inédito).
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1983):** *El primer centro oficial de segunda enseñanza de Murcia*. Universidad de Murcia/ Instituto Alfonso X el Sabio, Murcia.
- HERNÁNDEZ, F. y TRAFI, L. —comps.— (1994):** *I Jornades sobre Història de l'Educació artística. 50è Aniversari de la Càtedra de Pedagogia del Dibuix*. Universitat de Barcelona, Facultat de Belles Arts, Barcelona.
- HERRERO, J. (1974):** *Los orígenes del pensamiento reaccionario español*. EDICUSA, Madrid.
- 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.
- Historia de la educación (1979) en España. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz** (tomo I). Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Historia de la educación (1982) en España. Desde la Restauración a la II República** (tomo III). Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Historia de la educación (1985). De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868** (tomo II). Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Historia de la educación (1991). La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil** (tomo IV). Ministerio de Educación, Madrid.
- HOBSBAWM, E. J. (1991):** *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Crítica, Barcelona.
- HOBSBAWM, E. J. y RANGER, T. —comps.— (1988):** *L'invent de la tradició*. Eumo Editorial, Vic.
- HUARTE DE SAN JUAN, J. (1946):** *Examen de ingenios para las ciencias*. Espasa-Calpe, Colección Austral, Buenos Aires.
- IBARRA Y RODRÍGUEZ, E. (1927):** *Sobre las formas actuales de enseñar y aprender*. Imprenta Zoila Ascasibar y Cía, Madrid.
- IGUAL MERINO, J. M<sup>a</sup> (1932):** *Teoría de los equivalentes en la enseñanza de la Historia*. Imprenta La Rafa, Madrid. *Índices de materias. Gaceta de Madrid*, 1898, 6 de noviembre, pp. 541 y 542.
- «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.
- Instituto (1946) enseñanza media Cardenal Cisneros. I Centenario (1845-1945)**. Gráficas Diana, Madrid.
- Instituto de España (1939):** *Manual de Historia de España*. Primer Grado, Aldus, Santander.

- Instituto de España (1939):** *Manual de Historia de España*. Segundo Grado, Aldus, Santander.
- IRIARTE, T. (1806):** *Lecciones instructivas sobre la Historia y la Geografía*, obra póstuma dirigida á la enseñanza de los niños, Imprenta de Martínez, Málaga, s. f. (probablemente 2ª edic., 1806).
- IRIARTE, T. (1822):** *Compendio de historia de España*, revisado y corregido por **Juan Blázquez**, Londres.
- IRIARTE, T. (1853):** *Lecciones instructivas de Historia y Geografía*, corregida y aumentada ... por **A. Gómez Ranera**. Imprenta de D. Alejandro Fuentenebro, Madrid.
- ISLA, J. F. (1788):** *Sumario de historia eclesiástica en verso* por el P. **Francisco de Isla** de la extinguida Compañía, concluido hasta el año presente por **Joseph de Santos**, á que sigue el Sumario de la Historia de España del mismo P. Isla, Segunda edicion, Imprenta de Gonzalez, Madrid, 39 págs. (Biblioteca Nacional).
- ISLA, J. F. (1827):** *Compendio de Historia de España*, escrito en francés por el R.P. **Duchesne**, maestro de SS. AA. RR. los Señores Infantes de España, traducido al Castellano por el R.P. **José Francisco de Isla**. 2 vols., Imprenta de D. Leonardo Nuñez, Madrid.
- JARAMILLO, M. A. y PRADO, A. —coor.— (1992):** *O Instituto de Lugo a través dos seus documentos. Catálogo de la Exposición*. Diputación Provincial de Lugo.
- JEREZ MIR, R. (1990):** *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Consejo de Univesidades, Madrid.
- JIMÉNEZ DE GREGORIO, F. (1967):** «In memoriam. **José Tortajada Pérez**». *Enseñanza Media. Revista de Orientación Didáctica*, nº 177, pp. 719-721.
- JOHNSEN, E. B. (1996):** *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- JOUVENCY, J. (1900):** *De la manière d'apprendre et d'enseigner (de ratione discendi et docendi) conformement au decret de la XIV Congregation Générale de la Societé de Jesús*. Traducción de H. Ferti, Librairie Hachette, París.
- JOVELLANOS, G. M. (1924):** *Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública* (1809). Biblioteca de Autores Españoles, tomo cuarenta y seis, Obras publicadas e inéditas de D. Gaspar Melchor de Jovellanos, tomo primero, Librería de los Sucesores de Hernando, Madrid, pp.268-276.
- JOVELLANOS, G. M. (1979):** *Plan para la educación de la nobleza y de las clases pudientes españolas*. Obra atribuida a este autor en *Historia de la educación en España*, vol. I, pp. 153-215.
- JOVER, J. M<sup>a</sup> (1976):** «Situación social y poder político en la España de Isabel II». En *Política, diplomacia y humanismo popular en la España del siglo XIX*. Turner, Madrid, pp. 229-344.
- JOVER, J. M<sup>a</sup> (1981):** «La era isabelina y el sexenio democrático (1834-1874)». *Prólogo a la Historia de España*, dirigida por **R. Menéndez Pidal**, tomo XXXIV, Espasa Calpe, Madrid, pp. VII-CLXII.
- JOVER, J. M<sup>a</sup> (1984):** «Caracteres del nacionalismo español». *Zona Abierta*, nº, 31, pp. 1-42.
- JOVER, J. M<sup>a</sup> (1992):** «Menéndez Pidal y la historiografía española de su tiempo». En **VV.AA.:** *El legado cultural de España al siglo XX. Pensamiento, Historia y Ciencia*. Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 43-103.
- JULIÁ, S. et al. (1995):** *Madrid*. Alianza, Madrid.
- KEMMIS, S. y FITZCLARENCE, L. (1988):** *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid.
- KLIEBARD, H. (1986):** *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. Routledge and Kegan Paul, Londres y Nueva York.
- KUNH, T. S. (1981):** *Las estructuras de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México-Madrid-Buenos Aires.
- LABRADOR, C. et al. (1986):** *La «Ratio studiorum» de los jesuitas*. Traducción al castellano, introducción histórica y temática. Publicaciones de la Universidad de Comillas, Madrid.
- LABRADOR, C. (1987):** *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. Continuidad e innovación ante el cuarto centenario de la «Ratio studiorum»*. Conferencia inaugural de curso, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.
- LADRÓN DE CEGAMA, F. (1885):** *Almanaque del maestro para 1886*. Publicación declarada de utilidad por R.O. de 13 de enero de 1883, Imprenta y Fundación Manuel Tello, Madrid.
- LAFUENTE, M. (1850):** *Historia General de España, desde los tiempos más remotos hasta nuestros días*. Tomo I, Establecimiento Tipográfico de Mellado, Madrid.
- LAFUENTE, M. (1858):** «La fundación y vicisitudes del Califato de Córdoba». En *Discursos en las sesiones públicas para dar posesion de plazas de numero ha celebrado desde 1852 la Real Academia de la Historia*. Imprenta Señores de Matute y Compagni, Madrid, pp. 157-177.
- LAGO ALONSO, J. (1986):** «El Instituto que yo he vivido». En *Los LXXV años del Instituto Zorrilla de Valladolid, 1907-1982*. Publicaciones del Ayuntamiento de Valladolid, pp. 49-58.
- LEFEBVRE, G. (1974):** *El nacimiento de la historiografía moderna*. Martínez Roca, Barcelona.

- Legislación (1964) de Enseñanza Media. Planes de Estudio (1787-1938).** Tomo V, Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Enseñanza Media, Madrid.
- LE GOFF, J. et al. —dir.— (1978):** *La nouvelle histoire. Les encyclopedies du savoir moderne.* C.E.L.P., París.
- LE GOFF, J. (1991):** *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario.* Paidós, Barcelona.
- LERENA ALESÓN, C. (1976):** *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Ariel, Barcelona.
- LERENA ALESÓN, C. (1983):** *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas.* Akal, Madrid.
- LETURIA, P. (1941):** «Contributo della Compagnia de Gesù alla formazione della scienze storiche». *Analecta Gregoriana*, vol. XXIX, Roma, pp. 161-202.
- Ley de Instrucción pública* de 9 de septiembre de 1857. En *Historia de la educación en España* (1985), vol. II, MEC. Madrid., pp. 245-300.
- LÓPEZ AMARANTE, J. (1885):** *Programa de Nociones de Historia Universal y particular de España para los alumnos del Instituto de Segunda Enseñanza de Santiago.* 6ª edic., Tip. de Alonso Suc. de Mirás, Santiago.
- LÓPEZ BALLESTEROS, L. (1858):** «Contestacion al discurso de D. José de Zaragoza». En *Discursos en las sesiones públicas para la posesion de plazas de número ha celebrado desde 1852 la Real Academia de la Historia.* Imprenta de los Señores Matute y Compagni, Madrid, pp. 25-44.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, Mª T. (1982):** «Planes y programas escolares en la legislación española». *Bordón*, nº 242-243, pp. 127-202.
- LÓPEZ CORDÓN, Mª V. (1985):** «La mentalidad conservadora durante la Restauración». En **J. L. García Delgado** —ed.—: *La España de la Restauración. Política, economía y cultura.* I Coloquio de Segovia sobre Historia Contemporánea, dirigido por **M. Tuñón de Lara**, Siglo XXI, Madrid, pp. 71-100.
- LÓPEZ FACAL, R. (1994):** *Análise do concepto de nación a través dos manuais escolares de «Historia de España».* A formación ideolóxica dos cidadáns. Universidade de Santiago, Facultade de Xeografía e Historia, Trabajo de investigación inédito.
- LÓPEZ 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 GÓMEZ, 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.
- LLEDÓ, E. (1994):** *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria.* Círculo de Lectores, Barcelona.
- LLOBERA, J. R. (1996):** *El dios de la modernidad. El desarrollo del nacionalismo en Europa occidental.* Anagrama, Barcelona.
- MADARIAGA, B. y VALBUENA, C. (1971):** *El Instituto de Santander. Estudio y documentos.* Institución Cultural de Cantabria, Santander.
- MARAVALL, J. A. (1973):** «Mentalidad burguesa e idea de la Historia en el siglo XVIII». *Revista de Occidente*, nº 107, pp. 250-286.
- MARAVALL, J. A. (1986):** *Antiguos y Modernos. Visión de la historia e idea de progreso hasta el Renacimiento.* Alianza Editorial, Madrid.
- MARIANA, J. (1841):** *Historia General de España aumentada hasta el pronunciamiento de setiembre de 1840.* Escrita por el Padre **Juan de Mariana** (1601), con la continuacion de **Miñana** y demas autores hasta el año 1808, aumentada con todos los sucesos que comprendene la historia de su levantamiento, guerra y revolucion, escrita por el Conde de **Toreno** y las de los demas escritores de nuestros días hasta el pronunciamiento de setiembre de 1840, redactada por una sociedad de literatos, Oficina del Establecimiento Central, Madrid.
- MARTÍNEZ ESCALERA, J. (1993):** «Órdenes religiosas docentes. Los colegios de jesuitas». En **B. Delgado Criado:** *Historia de la educación en España y América.* Vol. II, SM-Morata, Madrid, pp. 417-439.
- MARTÍNEZ RISCO DAVIÑA, L. (1994):** *O ensino de Historia no Bacharelato franquista (período 1936-1951). A propagação do ideário franquista a través dos libros de textos.* Edicions do Castro, Coruña.
- MARTÍNEZ TÓRTOLA, E. (1996):** *La enseñanza de la Historia en el primer Bachillerato franquista (1938-1953).* Tecnos, Madrid.
- MATEOS, A. (1994):** *Memorias del siglo XIX (1875-1915) como fuente de información lingüística y literaria.* Tesis doctoral inédita, Departamento de Filología Española, Universidad de Barcelona.
- Material pedagógico (1934) moderno para Universidades, Institutos, Escuelas Normales, Escuelas Nacionales y demás centros docentes.* Catálogo nº 30 (Madrid, 1934).
- MELCÓN, J. (1989):** «La geografía en la formación de maestros en España». *Geocrítica*, nº 83, pp. 7-54.
- MELCÓN, J. (1992):** *La formación del profesorado en España (1837-1914).* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

- MELCÓN, J. (1996):** *Renovación de la Enseñanza de la geografía en los orígenes de la España contemporánea*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Memoria (1848)** del Instituto Provincial de 2ª Enseñanza y de 1ª clase de Burgos, que forma y remite al Gobierno de S. M., en observancia del artículo 2º párrafo 13 del reglamento de estudios vigente, el **Dr. D. Juan Antonio de la Corte y Ruano** Calderón, Director y Catedrático del referido Instituto, Tipografía de Pascual Polo, Burgos (Archivo y Biblioteca del Instituto Cardenal López de Mendoza).
- Memoria(s) (1848-1849-1850-1851)** del Instituto de 2ª Enseñanza de Palencia, por **Inocencio Domínguez**, Director de dicho Instituto (textos manuscritos en Archivo y Biblioteca del Instituto Jorge Manrique de Palencia).
- Memoria (1850)** del Instituto de segunda enseñanza de Palencia. En **R. Valle Curieses (1992):** *El Instituto Viejo. Comienzos de la Segunda Enseñanza en Palencia (1845-1915)*. Caja de España, Palencia.
- Memoria (1859)** del Instituto Provincial de 2ª Enseñanza de Murcia, por **D. Angel Guirao Navarro**, Director y Catedrático del mismo establecimiento, Imprenta Anselmo Arques, Murcia (Archivo y Biblioteca del Instituto Alfonso X El Sabio de Murcia).
- Memoria (1860)** acerca el estado del Instituto Provincial de Segunda enseñanza de Avila, perteneciente al distrito universitario de Salamanca, leída el día 16 de setiembre de 1860, por el director del mismo, **D. Crisanto García Ortiz de Zárate**, catedrático de Geografía e Historia...en el acto solemne de apertura del curso 1860-1861, Imprenta P. Aguado, Avila.
- Memoria (1860)** para la apertura del curso académico de 1860-61 en el Instituto provincial de 2ª enseñanza de Barcelona, leída por su Director y Catedrático de Geografía é Historia, **D. Juan Cortada**, Imprenta y Librería Politécnica de Tomás Gorchs, Barcelona.
- Memoria (1860)** del Instituto de 1ª clase de San Isidro incorporado a la Universidad Central, leída el 16 de setiembre de 1860 por el Lic. D. **Francisco Vallespinosa y Bustos**, vicedirector y catedrático de Matemáticas, Imprenta de D. Alejandro Gomez Fuentenebro, Madrid.
- Memoria (1860)** del Instituto de Segunda Enseñanza de Salamanca, que leyó el día 16 de setiembre de 1860, según lo dispuesto en el artículo 96 del Reglamento de 22 de Mayo de 1859, el **Dr. D. Salustiano Ruiz**, su Director y Catedrático de Matemáticas, Imprenta de Diego Vazquez, Salamanca.
- Memoria (1860)** acerca de la enseñanza en la Universidad de Salamanca y establecimientos de instrucción pública del distrito, curso de 1860 á 1861. Imprenta Diego Vázquez, Salamanca.
- Memoria (1860)** acerca del estado del Instituto de Segunda Enseñanza de Valladolid, escrita para la solemne apertura del curso 1860 en 61 por el doctor don **Joaquín Federico de Rivera**. Imprenta, Librería Nacional y Extranjera, Libreros de la Universidad, Valladolid (Archivo Histórico Provincial de Valladolid, R-3862).
- Memoria (1861)** para la apertura del curso académico de 1861-62 en el Instituto provincial de 2ª enseñanza de Barcelona, leída por su Director, **D. Juna Cortada Sala**, Imprenta Tomás Gorchs, Barcelona.
- Memoria (1868)** del Instituto de 2ª enseñanza de Valladolid, leída el día 16 de setiembre de 1868 por su director D. **Atanasio Álvarez y Álvarez**, Imprenta y Librería Nacional y Extranjera de Hijos de Rodríguez, Valladolid.
- Memoria (1869)** del Instituto de 2ª Enseñanza de Palencia en la inauguración del curso 1868 á 1869, por D. **Inocencio Domínguez**, Director y Catedrático de Psicología, Lógica y Ética del mismo establecimiento, Imprenta de Peralta y Menéndez, Palencia.
- MENDOZA, C. (s. f.):** *Historia de la civilización en todas sus manifestaciones desde los tiempos más remotos hasta nuestros días*. Obra escrita en vista de los trabajos de [varios autores] y ampliada en los relativo a España por **Carlos Mendoza**, Establecimiento Editorial de Ramón Molinas, Barcelona.
- MESTRE, A. (1976):** *Despotismo e Ilustración en España*. Ariel, Barcelona.
- MESTRE, A. (1987):** «Conciencia histórica e historiografía». En **VV.AA.: La época de la Ilustración. El Estado y la cultura (1759-1808)**, vol. XXXI (1) de la *Historia de España* fundada por **R. Menéndez Pidal** y dirigida por **J. Ma Jover**, Espasa-Calpe, Madrid, pp. 300-345.
- MESTRE, A. (1990):** *Mayans y la España de la Ilustración*. Instituto de España, Espasa Calpe, Madrid.
- MESTRE, A. (1996):** «La historiografía». En **F. Aguilar Piñal et al.: Literatura de la España del siglo XVIII**. Trotta/CSIC, Madrid, pp. 815-882.
- Método que deben observar los profesores de Segunda enseñanza*. Real Orden de 16 de Agosto de 1849, **BOMCIOP** (1849), Imprenta la Publicidad, Madrid, pp. 363 y 364.
- MILLS. W. C. (1993):** *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1961):** *Legislación de Enseñanza Media*. Tomo I, Dirección General de Enseñanza Media, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1964):** *Legislación de Enseñanza Media. Planes de estudio (1787-1938)*. Tomo V, Dirección General de Enseñanza Media, Madrid.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1965):** *Secciones filiales de Institutos Nacionales de Enseñanza Media*. Dirección General de Enseñanza Media, Madrid.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN Y BELLAS ARTES (1928):** *Institutos nacionales de segunda enseñanza. La reforma de 1926. Estado actual de la enseñanza en España*. Talleres Espasa-Calpe, Madrid.
- MOLERO PINTADO, A. (1991):** «Estudio Preliminar» a la *Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, vol. IV de la *Historia de la educación en España*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 13-130.
- MOMIGLIANO, A. (1984):** *La historiografía griega*. Crítica, Barcelona.
- MONIOT, H. —comp.— (1984):** *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Peter Lang, Berna.
- MONLAU, P. F. (1843):** *Programa de la cátedra de de Literatura e Historia*. **Boletín Oficial de Instrucción Pública**, t, IV, pp. 276-278.
- MONLAU, P. F. (1918):** «Estudio introductorio». En *Obras escogidas del Padre Isla*. Biblioteca de Autores Españoles, Imprenta Sucesores de Hernando, Madrid, pp. I-XXVIII.
- MONZÓN MARTÍN, B. (1850):** *Discurso sobre la venida de Nuestra Señora en carne mortal á Zaragoza*, pronunciado en la Universidad Literaria de Madrid por el mismo en el acto solemne de recibir la investidura de Doctor en la Facultad de Teología, Establecimiento Tipográfico Manuel Pita, Madrid.
- MORADIELLOS, E. (1992):** *Las caras de Clío: introducción a la historia de la historiografía*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- MORALES MOYA, A. (1993):** «Historia de la historiografía española». En **M. Artola** —dir.—: *Enciclopedia de la Historia de España*. Vol. VII, Alianza, Madrid, pp. 583-684.
- MORÁN, J. J. (1847):** *Catálogo de las obras que se hallan á la venta en la imprenta librería de J.J. Morán*, Imp. J. J. Morán, Salamanca.
- MORAYTA Y SAGRARIO, M. (1888):** *Historia General de España*. Tomo I, Establecimiento Tipográfico y Casa Editorial de Felipe González Rojas, Madrid.
- MORENO ALONSO, M. (1979):** *Historiografía romántica española. Introducción al estudio de la Historia en el siglo XIX*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Sevilla.
- MORENO ESPINOSA, A. (1866):** *Discurso para los egercicios de oposicion á las cátedras de Gografía e Historia vacantes en los Institutos de 2ª enseñanza de Cadiz y Osuna, que se anuncian en la Gaceta de 30 de abril del presente año de 1866*. Texto manuscrito, 37 págs (Archivo General de la Administración, Alcalá de Henares, Sección de Educación, leg. 5812-6).
- MORENO ESPINOSA, A. (1871):** *Compendio de Historia de España, adaptado á la índole y extension de esta asignatura en la segunda enseñanza*. Imprenta de la Revista Médica, Cádiz.
- MORENO ESPINOSA, A. (1873 a):** *Compendio de Historia de España, adaptada a la índole y extension de esta asignatura en la segunda enseñanza*. 2ª edic., Imprenta de la Revista Médica, Cádiz.
- MORENO ESPINOSA, A. (1873 b):** *Compendio de Historia Universal, adaptada a la índole de esta asignatura en la segunda enseñanza*. 2ª edic., Imprenta de la Revista Médica.
- MORENO ESPINOSA, A. (1881):** *Compendio de Historia Universal, distribuido en lecciones y arreglado á las demás condiciones didácticas de esta asignatura para servir de texto en la segunda enseñanza*. 4ª edic., corregida y mejorada, Imprenta de la Revista Médica, Cádiz.
- MORENO ESPINOSA, A. (1885):** *El año biográfico ó semblanza de 366 personajes célebres hechos y ordenados para todos los dias del año*. Establecimiento Tipográfico de D. F. de P. Jordan, Cádiz.
- MORENO ESPINOSA, A. (1890):** *Compendio de Historia de España, distribuido en lecciones y arreglado á las demás condiciones didácticas de esta asignatura, para servir de texto á la segunda enseñanza*. 6ª edic. corregida y ampliada, Imprenta y Litografía de la Revista Médica, Cádiz.
- MORENO ESPINOSA, A. (1897):** *Compendio de Historia Universal, distribuido en lecciones*. 7ª edic., corregida y modificada, Imprenta de la Revista Médica, Cádiz.
- MORENO ESPINOSA, A. (1906):** *Compendio de Historia de España distribuido en lecciones*. 10ª edic., Anuario de la Exportación, Barcelona.
- MORENO ESPINOSA, A. (1915):** *Compendio de Historia de España distribuido en lecciones y adaptado á la índole y extension de esta asignatura*. 14ª edic., Tipografía El Anuario de la Exportación, Barcelona.
- MORENO ESPINOSA, A. (1916):** *Compendio de Historia de España, distribuido en lecciones y adaptado á la índole y extension de esta asignatura en la segunda enseñanza*. 15ª edic., Tipografía El Anuario de la Exportación, Barcelona.
- MORENO ESPINOSA, A. (s. f.):** *Compendio de Historia Universal*. Nuevamente corregida por **F. Morán**, Editorial Atlante, Barcelona (edic. posterior a 1918).

- MORENO ESPINOSA, A. (s. f.):** *Compendio de Historia de España, distribuido en lecciones y adaptado a la índole y extensión de esta asignatura en la segunda enseñanza*, corregida y modificada y aprobada por el Consejo de Instrucción Pública, nuevamente corregida por **F. Morán**, 23ª edic., Editorial Atlante, Barcelona.
- MORENO ESPINOSA, L. (1899):** *Programa oficial de Historia para el primer curso de la segunda enseñanza*, aprobado por Real Orden de 24 de septiembre de 1899 y contestación sumaria radactada por..., Establecimiento Tipográfico El Liberal, Madrid.
- MULLER, D. K., RINGER, F. y SIMON, B —comps.— (1992):** *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1780-1920*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.
- MUÑOZ I LLORET, J. M. (1997):** *Jaume Vicens i Vives. Una biografía intelectual*. Edicions 62, Barcelona.
- NAVA RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup> T. (1987):** «La Real Academia de la Historia como modelo de unión formal entre el Estado y la cultura (1735-1792)». *Cuadernos de Historia Moderna y Contemporánea*, nº 8, pp. 127-155.
- Normas Pedagógicas (1929). Escuela Salesiana. Primera enseñanza*. Barcelona.
- NÚÑEZ, C. E. (1992):** *La fuente de riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Alianza, Madrid.
- Oración inaugural (1844) pronunciada en la solemne apertura de la Universidad de Madrid*, el día 1 de noviembre de 1844 por el **Dr. Antonio María Rubio**, Impr. S. M. Ducazal, Madrid.
- Oración inaugural (1850) pronunciada el día 1 de octubre de 1850 en la solemne apertura del curso académico, y restauración del Instituto provincial de Primera clase de Vitoria*, por su catedrático de Historia Universal y Geografía, el Dr. **D. Manuel María de la Corte y Ruano Calderon**, Imprenta de la Viuda de Manteli e Hijos, Vitoria.
- ORTEGA, J. (1994):** «Las escuelas de enseñanza primaria». En **B. Delgado Criado —coor.—: Historia de la educación en España y América. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)**. Vol. III, Fundación Santa María, Ediciones SM/Morata, Madrid, pp. 407-412.
- ORTIZ Y SANZ, J. (1795):** *Compendio cronológico de la historia de España desde los tiempos mas antiguos hasta nuestros dias*. 7 vols. (1795-1803), en 8º, Imprenta Real-Repullés, Madrid.
- ORTIZ, T. (1833):** *Elementos de Historia Universal*, arreglados para las casas de educacion de ambos sexos. Imprenta de Tomás Jordán, Madrid.
- PALAU Y DULCET, A. (1948-77):** *Manual del librero español e hispanoamericano*. 28 vols. (1948-1977), Barcelona-Madrid.
- PASAMAR, G. (1990):** «La historiografía profesional española en la primera mitad del siglo actual: una tradición liberal truncada». *Studium*, nº 2 pp. 133-156.
- PASAMAR, G. (1991 a):** *Historiografía e ideología en la postguerra española: la ruptura de la tradición liberal*. Prensas Universitarias, Zaragoza.
- PASAMAR, G. (1991 b):** «Corrientes, influencias y problemática de la historiografía contemporánea». *Studium*, nº 3, pp. 95-134.
- PASAMAR, G. (1993 a):** «La construcción de la profesión de historiador en España». En *II Simposio sobre Historia, Geografía y profesión docente* (Salamanca 12 y 13 marzo de 1993) de la Asociación Española del Profesorado de Historia y Geografía, Madrid, pp. 3-26.
- PASAMAR, G. (1993 b):** «La historiografía franquista y los tópicos del nacionalismo historiográfico español». *Studium*, nº 5, pp. 7-31.
- PASAMAR, G. (1993 c):** «La configuración de la imagen de la «decadencia española» en los siglos XIX y XX». *Manuscrits*, nº 11, pp. 183-214.
- PASAMAR, G. y PEIRÓ, I. (1987):** *Historiografía y práctica social en España*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- PEIRÓ, 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.
- PEIRÓ, I. (1992):** *El mundo erudito de Gabriel Llabrés y Quintana*. Ajuntament de Palma, Servei D'Arxius i Biblioteques, Palma de Mallorca.
- PEIRÓ, I. (1993 a):** «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.
- PEIRÓ, I. (1993 b):** «La Escuela Normal de Filosofía: el «sueño dorado» de la educación moderada y la sombra de un sueño de la historiografía española». *Studium*, nº5, pp. 71-97.
- PEIRÓ, I. (1995):** *Los guardianes de la Historia. La historiografía académica de la Restauración*. Instituto «Fernando el Católico», Diputación de Zaragoza.
- PEIRÓ, I. (1997):** «Introducción» a *Oposiciones a la Cátedra de Historia de España de la Universidad de Madrid. Programa y método de enseñanza*, de **Joaquín Costa**, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza.
- PEIRÓ, I. y PASAMAR, G. (1989-90):** «El nacimiento en España de la arqueología y la Prehistoria (academicismo y profesionalización, 1856-1936)». *Kalathos*, nº 9-10, pp. 9-30.

- PEIRÓ, I. y PASAMAR, G. (1991):** «La vía española hacia la profesionalización historiográfica». *Studium*, nº3, pp. 135-162.
- PEIRÓ, I. y PASAMAR, G. (1996):** *La Escuela Superior de Diplomática (Los archiveros en la historiografía española contemporánea)*. ANABAD, Madrid.
- PEMÁN, J. M<sup>a</sup> (1939):** *Historia de España contada con sencillez*. Escelicer, Cádiz-Madrid.
- PÉREZ BUSTAMANTE, C. (1941 a):** *Historia de España y de la civilización española*. Editorial Yagües, Madrid.
- PÉREZ BUSTAMANTE, C. (1941 b):** *Compendio de Historia Universal*. Ediciones Españolas, Madrid.
- PÉREZ BUSTAMANTE, C. (1948):** *Síntesis de Historia de España*. 7<sup>a</sup> edic., Atlas, Madrid.
- PÉREZ GOYENA, A. (1926):** «La historiografía española entre los jesuitas». *Razón y Fe*, 77, pp. 140-153.
- PEREYRA, M. (1982):** «Introducción: reflexiones en torno a la enseñanza de la Historia». En **M. Pereyra —comp.—**: *La Historia en las aulas. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de La Laguna, pp. 15-34.
- PESET, M. y PESET, J. L. (1974):** *La Universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo y Revolución liberal*. Taurus, Madrid.
- PESET, J. L.; GARMA, S. y PÉREZ GARZON, J. S. (1978):** *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*. Siglo XXI, Madrid.
- PETAVIO, D. (1741):** *Rationarium temporum*. Berni, Veronae, 1741.
- PETTENGHI, J. (1988):** «I.B. Columela. 125 años de enseñanza pública en Cádiz». *Simposio sobre el 125 aniversario del I. B. Columela*, Cádiz Octubre 1988, pp. 3-10.
- PIAGET, J. (1979):** *Tratado de lógica y conocimiento científico. Clasificación de las ciencias y principales corrientes de la epistemología contemporánea*. Paidós, Buenos Aires.
- Plan de Instrucción Pública de 1836*. En *Historia de la educación en España (1985)*. Vol. II, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 123-158.
- Plan General de Estudios, aprobado por Real Decreto de 17 de diciembre de 1845*. En *Historia de la educación en España*. Vol. II, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 193-239.
- POMIAN, K. (1990):** *El orden del tiempo*. Júcar, Madrid.
- PONS Y GALLARZA, J. L. (1866):** *Sumario de historia universal y de España*, para facilitar el estudio conforme á la obra de texto *Compendio de historia universal y de España* por **Juan Cortada**, dedicados á los alumnos de segunda enseñanza. Imprenta Guasp y Vicens, Palma de Mallorca.
- POPKEWITZ, Th. S. (1987 a):** «La producción de conocimiento escolar y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares». *Revista de Educación*, nº 282, pp. 61-84.
- POPKEWITZ, Th. S. (1987 b):** *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*. Falmer Press, Londres, Nueva York y Filadelfia.
- POPKEWITZ, Th. S. (1983):** «Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas». En **J. Gimeno y A. Pérez —comp.—**: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, pp. 306-321.
- POPKEWITZ, Th. S. (1994 a):** «Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de la reformas educativas». *Revista de Educación*, nº 305, pp. 103-137.
- POPKEWITZ, Th. S. (1994 b):** *Sociología política de las reformas educativas*. Morata/Fundación Paideia, Madrid/La Coruña.
- PRADO TOVIA, M. (1846):** *Discurso inaugural que el día 1 de noviembre de 1845 pronunció..., doctor en jurisprudencia, bibliotecario, catedrático interino de Derecho Político, Decano interino de la Facultad de Filosofía*. Imprenta de D. F. Pedregal, Oviedo, 1846.
- Profesores de Instituto (1847) de 2<sup>a</sup> enseñanza, con expresion de la cátedra y la cualidad de propietarios o interinos*. **Boletín Oficial de Instrucción Pública** (1847), t. X, pp. 324-375 y ss., Imprenta de la viuda de Jordán, Madrid.
- Programas (1838) de los exámenes públicos á que han de presentarse los alumnos de la Casa de Educación de Santander, á cargo de Don Fernando Arranz de la Torre, el día 24 del corriente julio de 1838*. Imprenta de Riesgo, Santander.
- Programas (1845) de los exámenes públicos de señoritas celebrados en esta capital con arreglo á las asignaturas demarcadas en el plan vigente para las escuelas superiores y ordenado por el director encargado de ellas segun dichos exámenes tubieron efecto*. Imprenta y Librería Otero, Santander, 1845.
- Programas (1846) para las asignaturas de Filosofía, publicados por la Dirección General de Instrucción Pública, con arreglo á lo dispuesto en la Real orden de 24 de julio de 1846*. Imprenta Nacional, Madrid, 1846.
- Programas (1850) para las asignaturas de segunda enseñanza, mandadas observar por S. M. en todos los institutos, seminarios y colegios del reino, por Real orden de 20 de setiembre de 1850*. Imprenta Nacional, Madrid, 1850.
- Programas (1852 a) de lecciones de Geografía é Historia de segundo, tercero y cuarto año de segunda enseñanza en el Instituto adjunto á la Universidad de Valladolid*. Imprenta de D. M. Aparicio, Valladolid.
- Programa (1852 b) de lecciones de Geografía é Historia*. Imprenta de D. M. Aparicio, Valladolid.

- Programa (1853) de lecciones de Geografía é Historia.* Imprenta de D. M. Aparicio, Valladolid.
- Programa (1859) de la asignatura de Historia que ha formado el catedrático de la misma Don Juan Cortada.* Imprenta y Librería Politécnica de Tomás Gorchs, Barcelona.
- Programa (1864) explicado de las lecciones de historia universal y de España.* Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, Madrid.
- Programa (1884 a) de la asignatura de reseña histórica de las transformaciones sociales y políticas de los pueblos europeos,* por **Timoteo Muñoz Orea**, encargado de la asignatura. Imprenta de Francisco Núñez Izquierdo, Salamanca.
- Programa (1884 b) de la asignatura de Historia Crítica de España,* por **Miguel Gago y Lorenzo**, catedrático numerario de la asignatura. Imprenta Francisco Núñez Izquierdo, Salamanca.
- Programa (1884 c) de la asignatura de Historia Universal (primer curso),* por **Bartolomé Beato**, Catedrático numerario y decano de la Facultad, Imprenta Francisco Núñez Izquierdo, Salamanca.
- Programa (1884 d) de la asignatura de Historia Universal (segundo curso),* por Dr. **Santiago Martínez y González.** Imprenta de Francisco Núñez González, Salamanca.
- Programas (1894-1895) para las oposiciones á las escuelas elementales y superiores.* **Gaceta de Instrucción Pública**, nº 198 (25 octubre 1894); nº 203 (15 de diciembre de 1894); nº 205 (7 enero de 1895); nº 206 (15 de enero de 1895); y nº 207 (23 de enero de 1895).
- Programas (1899) del Plan de Estudios de Segunda Enseñanza. Cursos primero y segundo. Programa de Historia.* Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, pp. 81-84.
- Programa (1909) de Historia de España,* por **Timoteo Muñoz Orea.** Imprenta y Librería Francisco Núñez, Salamanca
- Programa (s. f.) de Historia Universal,* adoptado por el encargado de la asignatura. Instituto Cardenal Cisneros, Editorial Atlante, Barcelona.
- Programas (1975-76) del Curso de Orientación Universitaria. Distrito de la Universidad de Salamanca.* ICE de la Universidad de Salamanca, 1976.
- Programas (1982) renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior.* Editorial Escuela Española Madrid 1982.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1980):** *Educación e ideología en la España contemporánea.* Labor, Barcelona.
- QUERRIEN, A. (1994):** *Trabajos elementales sobre la escuela primaria.* La Piqueta, Madrid, pp. 37-47.
- QUESADA, M. (1994):** «La imagen del héroe. los antiguos iberos en la plástica española del siglo XIX». *Revista de Arqueología*, nº 162, pp. 37-47.
- Ratio (1986) studiorum,** según traducción de **A. Díaz Escanciano**, en **C. Labrador et al.:** *La Ratio sudiorum de los jesuitas.* Universidad de Comillas, Madrid, pp. 59-126.
- Real Academia de la Historia (1930):** *Historia de España,* para uso de las escuelas primarias de primer grado. Compañía General de Artes Gráficas, Madrid.
- Real Academia de la Lengua (1992):** *Diccionario de la Lengua Española.* 21ª edic., Talleres Gráficos de la Editorial Espasa Calpe, Madrid.
- Reglamento (1838) de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838. Compilación Legislativa de Instrucción Pública.* Vol. II, Imprenta de Fortanet, Madrid, 1879.
- Reglamento (1847) que desarrolla el Plan de estudios de 1847,* R. D. de 8 de julio, **Gaceta de Madrid**, de 22 de agosto.
- Reglamento (1850) de exámenes para maestros de escuela elemental y de escuela superior de instrucción primaria.* **Gaceta de Madrid**, 4 de julio de 1850.
- Reglamento (1852) de Estudios,* de 10 de diciembre de 1852, **Boficial Oficial del Ministerio de Fomento (1852).**
- Reglamento (1859) de Segunda Enseñanza, Compilación legislativa de Instrucción Pública (1879),* vol. III.
- Reglamento (1901 a) de Exámenes y Grados en las Universidades, Institutos, Escuelas Normales, de Veterinaria y de Comercio.* Ministerio de Instrucción y Bellas Artes, Imprenta de la Sucesora de Minuesa de los Ríos, Madrid
- Reglamento (1901 b) para el régimen y gobierno de los Institutos Generales y Técnicos.* Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Imp. de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, Madrid
- Reglamento (1901 c) de oposiciones a Cátedras, Escuelas y plazas de Profesores Auxiliares.* Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Imprenta de la Sucesora de Minuesa de los Ríos, Madrid.
- REYES SOTO, J. (1989):** *Segunda enseñanza en Andalucía: orígenes y consolidación.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.
- RIQUER i PERMAYER, B. (1994):** «La débil nacionalización española del siglo XIX. *Historia Social*, nº 20, pp. 97-114.
- RIVAS, Duque de (1858):** «Sobre la utilidad é importancia del estudio de la Historia y con el acierto con que le promueve la Academia». En *Discursos en la sesiones públicas para dar posesion de plazas de número ha celebrado la Real Academia de la Historia.* Imprenta de los Señores Matute y Compagni, Madrid, pp. 247-257.
- 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.

- RIVERA, J. F. (1849):** *Curso elemental de Historia*, arreglada al programa oficial de 1º de Agosto de 1846, adornada con tres cuadros sinópticos, y tablas cronológicas que facilitan su estudio. 2ª edic. corregida y aumentada, 3 tomos, Imprenta de D. M. Aparicio, Valladolid.
- RIVERA, J. F. (1852 a):** *Programas de las lecciones de Geografía é Historia para los cursos segundo, tercero y cuarto del Instituto adjunto á la Universidad de Valladolid*. Imprenta D. M. Aparicio, Valladolid.
- RIVERA, J. F. (1852 b):** *Programa de las lecciones de Geografía é Historia*. Imprenta D. M. Aparicio, Valladolid.
- RIVERA, J. F. (1853):** *Programa de las lecciones de Geografía é Historia*. Imprenta D. M. Aparicio, Valladolid.
- RIVERA, J. F. (1860):** *Memoria acerca del estado del Instituto de Segunda Enseñanza de Valladolid*, escrita por... Imprenta, Librería Nacional y Extranjera de los Hijos de Rodríguez, Libreros de la Universidad, Valladolid.
- RIVERA, J. F. (1865):** *Curso elemental de Historia General y particular de España*. 4ª edic., notablemente corregida y mejorada, Editor Agustín Jubera (Madrid) e Hijos de Rodríguez, Valladolid.
- RIVERA, J. F. (1868):** *Curso elemental de Historia General y particular de España*. 5ª edic., corregida y aumentada, Imprenta de Hijos de Rodríguez, Valladolid.
- RIVERA ÁLVAREZ, Joaquín Federico.** *Expediente personal de...* Archivo Central del Ministerio de Educación y Ciencia (Alcalá de Henares), leg. 5878-1.
- RIVERA, J. Mª (1850):** *Discurso inaugural pronunciado en la solemne apertura del curso 1850-1851 en el Instituto Provincial de Badajoz*, por el mismo, doctor en jurisprudencia por la Universidad Literaria de Sevilla, abogado de los ilustres colegios de Cádiz y Badajoz, y catedrático de Historia de dicho Instituto. Imprenta Nueva, Badajoz.
- RODRÍGUEZ DE LA FLOR, F. (1995):** *Emblemas. Lectura de imagen simbólica*. Alianza, Madrid.
- RUBIO Y ORS, J. (1877):** *Lecciones elementales de Historia universal para alumnos de segunda enseñanza*. Tipografía Católica, Barcelona.
- RUBIO Y ORS, J. (1877-1878):** *Epítome-programa de Historia Universal*. 2ª edic., 3 tomos, corregida y aumentada..., Tipografía Católica, Barcelona.
- Rudimentos (1789)** *historicos 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.
- SÁNCHEZ, F. (1981):** «El acceso al profesorado en la Geografía española (1940-1979)». *Geocrítica*, nº 32.
- SÁNCHEZ ALONSO, B. (1950):** *Historia de la historiografía española. Ensayo de un examen de conjunto. De Solís al final del siglo XVIII*, vol. III, C.S.I.C., Madrid.
- SÁNCHEZ CASADO, F. (1873):** *Historia Universal*, para uso de los alumnos de los institutos, colegios y seminarios... 4ª edic., Imprenta a cargo de Gregoria Juste. (Encuadernado en un solo volumen en **F. Sánchez Casado: Guía del Bachiller. Segunda enseñanza. Letras**. 3ª edic., 1871, Imprenta Alejandro Gomez Fuentenebro, Madrid).
- SÁNCHEZ CASADO, F. (1890):** *Prontuario de Historia de España*. 10ª edic., Librería Hernando-Librería Jubera, Madrid.
- SÁNCHEZ CASADO, F. (1906):** *Elementos de historia Universal*. 19ª edic., corregida y aumentada en la parte contemporánea por **Enrique Sánchez Rueda**, Imprenta de V. é H. de Gómez Fuentenebro, Madrid.
- SÁNCHEZ CASADO, F. (1912):** *Elementos de Historia Universal*. Aumentada en la parte contemporánea por **Enrique Sánchez Rueda**, 21ª edic., Imp. de los Hijos de Gómez Fuentenebro, Madrid.
- SÁNCHEZ DELGADO, P. (1993):** *Repercusiones de la escuela de los «Annales» en la enseñanza de la Historia en España*. Tesis Doctoral inédita, dirigida por **A.. Monclús**, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.
- SÁNCHEZ MARCOS, F. (1988):** *Invitación a la Historia. De Heródoto a Voltaire*. P.P.U., Barcelona.
- SÁNCHEZ PASCUA, F. (1985):** *El instituto de segunda enseñanza de Badajoz en el siglo XIX*. Diputación Provincial, Badajoz.
- SAN MIGUEL, E. (1858):** «El Instituto de la Real Academia de la Historia, sus tareas y servicios que ha prestado». En *Discursos en las sesiones públicas para dar posesion de plazas de número ha celebrado desde 1852 la Real Academia de la Historia*. Imprenta de los Señores Matute y Compagni, Madrid, pp. 195-220.
- SANZ DÍAZ, F. (1985):** *La Segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Enseñanzas Medias, Madrid.
- SEGURA, J. (1736):** *Norte crítico con las reglas mas ciertas para la discrecion en la Historia y una tratado preliminar para instrucion de históricos principiantes*. Antonio Balle, Valencia, 2ª impression, 1736.
- SELANDER, S. (1990):** «Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa». *Revista de Educación*, nº 293, pp. 345-354.
- SELANDER, S. (1995):** «Análisis del texto pedagógico». En **J. C. Mínguez y M. Beas —comps.—: Libro de texto y construcción de materiales curriculares**. Proyecto Sur, Granada, pp. 131-161.
- SERES, G. (1989):** «Edición e introducción» del *Examen de ingenios*(1594) de **J. Huarte de San Juan**. Cátedra, Madrid.

- SHEMILT, D. H. (1987):** «El proyecto <<Historia 13-16>> del School Council: pasado, presente y futuro». En **VV.AA.:** *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 173-207.
- SOLANA, E. (1904):** *Nociones de Historia de España*. Curso completo de Primera Enseñanza, El Magisterio Español, Madrid.
- SOLANO (1844):** «Cátedra de Geografía e Historia. Programa del curso 1844-1845». En *Oración inaugural que en la apertura de los estudios de la Universidad Literaria de Salamanca pronunció el 31 de octubre de 1844 el Dr. Salustiano Ruiz*. Salamanca,
- SOLDEVILA, F. (1935):** *Història de Catalunya. Primeres lectures*. 2ª edic., Seix i Barral, Barcelona.
- SOMMERVOGEL, C. (1891-1960):** *Bibliothèque de la Compagnie de Jesus. Première partie: Bibliographie. Second partie: Histoire*. 12 vols., Auguste Picard et Fils, Oscar Schepens y otros, Bruxelles-Paris.
- SUÁREZ CORTINA, M. (1994):** *Casonas, hidalgos y linajes. La invención de la tradición cántabra*. Universidad de Cantabria/Editorial Límite.
- SUREDA, B. et al. (1992):** *La producción de obras escolares en Baleares (1775-1975)*. Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- 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, M. A. (1873):** *Prontuario de Historia de España*, aprobado por el Consejo de Instrucción Pública y adoptado en los principales establecimientos de la corte y de provincias, 11ª edición, Imprenta Gregorio Hernando, 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 provincias, Librería Sucesores de Hernando, 22ª edición, Madrid.
- Tesoro de las escuelas (s. f.)*, obra que contiene una esmerada selección de la italiana Juanito por **Parraviccini**. Saturnino Calleja, Madrid.
- TOPOLSKI, K. (1982):** *Metodología de la Historia*. Cátedra, Madrid.
- TORTAJADA PÉREZ, J. (1968):** *Cultura y Arte*. Ediciones Ruiz, Madrid.
- UTANDE IGUALADA, M. (1964):** *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (26 de febrero de 1953)*. Anotada y comentada por Manuel Utande Igualada. Tomo II, Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Enseñanza Media, Madrid.
- UTANDE IGUALADA, M. (1982):** «Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970)». *Revista de Educación*, nº 271, pp. 7-41.
- VALDEÓN BARUQUE, J. (1988):** *En defensa de la Historia*. Ámbito, Valladolid.
- VALLE CURIESES, R. (1992):** *El Instituto Viejo. Comienzos de la Segunda Enseñanza en Palencia (1845-1915)*. Caja España, Palencia.
- VALLEMONT (1729):** *Les éléments de l'histoire*. 5ª edición, 3 vols., Martin, Paris.
- VALLS MONTÉS, R. (1984):** *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia.
- VALLS MONTÉS, R. (1991):** «La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la educación obligatoria». *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, nº 5, pp. 33-47.
- VALLS MONTÉS, R. (1995):** «Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?». *Iber*, nº4, pp. 105-119.
- VALLS MONTÉS, 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.
- VALLS MONTÉS, R. (1997):** *Listado de manuales escolares de Historia: 1800-1970*. Texto inédito.
- VAQUERO IGLESIAS, J. (1995):** «Nacionalismo historiográfico y enseñanza de la Historia en Rafael Altamira: el epitome de Historia de España». *Aula Abierta*, nº 66, pp. 219-228.
- VARELA, J. (1983):** *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. La Piqueta, Madrid.
- VARELA, J. (1994):** «Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España». Postfacio a la obra de **A. Querrien**: *Trabajos elementales sobre la Escuela primaria*. La Piqueta, Madrid.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. (1991):** *Arqueología de la escuela*. La Piqueta, Madrid.
- VARELA ORTEGA, J. (1977):** *Los amigos políticos. Partidos, elecciones y caciquismo en la Restauración (1875-1900)*. Alianza, Madrid.

- VEA MUNIESA, F. (1995):** *Las Matemáticas en la enseñanza secundaria en España en el siglo XIX*. Seminario de Historia de la Ciencia y de la Técnica de Aragón, Cuadernos de Historia de la Ciencia, 9, 2 vols., Universidad de Zaragoza.
- VEBLEN, T. (1987):** *Teoría de la clase ociosa*. Orbis, Barcelona.
- VERDEJO PÁEZ, F. (1846):** *Elementos de Historia universal*. Imprenta de D. José Repullés, Madrid.
- VERDEJO PÁEZ, F. (1850):** *Principios de Geografía astronómica, física y política*. Imprenta Repullés, Madrid.
- VICENS VIVES, J. (1960):** *Cives. Historia Universal y de España*. Teide, Barcelona.
- 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.
- VILLACORTA, F. (1980):** *Burguesía y cultura. los intelectuales españoles en la sociedad liberal, 1808-1931*. Siglo XXI, Madrid.
- VIÑAO FRAGO, A. (1982):** *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones con la enseñanza secundaria*. Siglo XXI, Madrid.
- 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. (1990):** *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Akal, Madrid.
- VIÑAO FRAGO, A. (1993):** «La educación institucional». Alfabetización y escolarización». En **B. Delgado Criado —coor.—: Historia de la educación en España y América. La educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)**. SM-Morata, Madrid, vol. II, pp. 483-490.
- VIÑAO FRAGO, A. (1994):** «Educación institucional». En **B. Delgado Criado: Historia de la educación en España y América**. Fundación Santa María, Ediciones SM/Morata, Madrid, vol. III, pp. 389-396.
- VIÑAO FRAGO, A. (1995):** «Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones». *Revista de Educación*, nº 306, pp. 245-269.
- VIVES, L. (1923):** *Tratado de la enseñanza*. Ediciones La Lectura, Madrid.
- VV.AA. (1986):** *LXXV aniversario del Instituto Zorrilla de Valladolid (1907-1982)*. Ayuntamiento de Valladolid, Valladolid.
- VV.AA. (1987):** *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado*. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, Madrid.
- VV.AA. (1997):** *España. Reflexiones sobre el ser de España*. Real Academia de la Historia, Madrid.
- WHITROW, G. J. (1990):** *El tiempo en la Historia*. Crítica, Barcelona.
- YATES, F. A. (1974):** *El arte de la memoria*. Taurus, Madrid.
- YEBES, C. (1872):** *Programas de primera enseñanza*. Imprenta Alejandro Gómez Fuentenebro, Madrid.
- YEBES, C. (1901):** *El mentor de los niños. Colección de tratados para la primera enseñanza*, nueva edición corregida é ilustrada, Librería Hernando, Madrid.
- YELA UTRILLA, J. F. (1928):** *Historia de la civilización española en sus relaciones con la universal*. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Edición oficial, libros de texto para los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza, Bachillerato Universitario, Año Común, Madrid.
- ZABALA, V. (1867):** *Discursos y disertaciones para reválidas, oposiciones, exámenes y distribución de premios*. Librería de Juan Bastinos é Hijos Editores, Barcelona.
- ZABALA Y URDÁNIZ, M. (1915):** *Compendio de Historia de España*. 14ª edic., 2 tomos, Imprenta Jaime Ratés, Madrid.
- ZARAGOZA, J. (1858):** «Sobre los sistemas históricos». *Discursos en las sesiones públicas que para la posesión de plazas de número ha celebrado desde 1852 la Real Academia de la Historia*. Imprenta de los señores Matute y Compagni, Madrid.

# ANEXO

## RELACIONES ALFABÉTICAS DE CATEDRÁTICOS DE HISTORIA EN LOS INSTITUTOS DE ENSEÑANZA MEDIA (1878-1963)

(Véase en CUADRO III. 6, primer Escalafón en 1861 en Capítulo III)

### CATEDRÁTICOS DE HISTORIA DE LOS INSTITUTOS 1 ENERO 1878 CON INDICACIÓN DE AÑO DE INGRESO EN EL CUERPO Y DESTINO EN EL MOMENTO DE LA ELABORACIÓN DEL ESCALAFÓN

Fuente: elaboración propia a partir del *Escalafón General de Catedráticos de Segunda Enseñanza, 1878*. Compilación Legislativa de Instrucción Pública (1879), tomo III, Imp. Fontanet, Madrid, pp. 542 y ss.

ARENAS LÓPEZ, ANSELMO	1873	BADAJOS
AROSAMENA, Y ARENAS, PEDRO	1847	GRANADA
BAENA IBÁÑEZ, JOSÉ	1865	ZARAGOZA
BOIX Y RICARTE, VICENTE	1847	VALENCIA
BUENO Y RODRÍGUEZ, JOSÉ	1851	ALICANTE
CAÑIZO Y MIRANDA, JUAN DEL	1873	SEGOVIA
CERRALBO Y GARCÍA, LORENZO	1847	SALAMANCA
CHAMORRO Y CRUZ, INOCENTE	1877	REUS
DÍAZ JURADO, RAFAEL	1852	TOLEDO
DÍEZ RUIZ, JOSÉ	1857	ALBACETE
DOMÍNGUEZ DE LA FUENTE, ANTONIO	1862	CABRA
ESPAÑA Y LLEDÓ, JOSÉ	1877	CASTELLÓN
FERNÁNDEZ Y GARCÍA, ANTONIO	1867	HUELVA
FERRER Y GARCÉS, MIGUEL	1862	LÉRIDA
FORNES Y BOU, ANTONIO	1851	BARCELONA
FUENTE, JOSÉ JULIO DE LA	1851	GUADALAJARA
GAITE Y NÚÑEZ, JOAQUÍN	1853	ORENSE
GARCÍA ABADÍA, ANACLETO	1875	ZAMORA
GARCÍA Y GARCÍA, SIMÓN	1863	MURCIA
GIL SANZ, JOSÉ	1856	PAMPLONA
LACALLE Y LAHIDALGA, NICASIO	1872	VITORIA
LAITA Y MOYA, MARIANO	1877	BILBAO
LÓPEZ AMARANTE, JOSÉ	1847	SANTIAGO
LÓPEZ Y SÁNCHEZ, GENARO	1851	CIUDAD REAL
LÓPEZ VICUÑA, RAMÓN	1877	CANARIAS
MACHIANDIARENA Y CELAYA, RUFINO	1865	GUIPÚZCOA
MAGÍN PLA Y CANCELA, ANTONIO	1852	LUGO
MARECA Y ORIOL, JUAN	1861	FIGUERAS
MARTÍNEZ RIVES, JOSÉ	1851	BURGOS
MINGOTE Y TARAZONA, POLICARPO	1873	LEÓN
MIRÓ Y SALGADO, JUAN	1846	JEREZ
MONREAL Y ASCASO, BERNARDO	1865	MADRID (Cardenal Cisneros)
MORALEDA Y SIERRA, MÁXIMO	1862	GERONA
MORENO ESPINOSA, ALFONSO	1867	CÁDIZ

MUÑOZ Y OREA, TIMOTEO	1873	ÁVILA
MURO LÓPEZ-SALGADO, JOSÉ	1872	VALLADOLID
NAVARRO Y RODRÍGUEZ, JUAN	1860	TERUEL
ORODEA E IBARRA, JOSÉ MARÍA	1869	SANTANDER
OSETE Y OÑATE, FLORENTINO	1865	SORIA
PALACIO Y FERNÁNDEZ ARANGO, PATRICIO	1847	CÓRDOBA
PALACIOS Y RODRÍGUEZ, JOAQUÍN	1843	SEVILLA
PALMA Y CAMACHO, FEDERICO DE	1866	JAÉN
PAREDES Y PAREDES, ANDRÉS	1862	CÁCERES
PONS Y GALLARZA, JOSÉ LUIS	1849	BALEARES
QUIROGA Y LARIO, JUAN ANTONIO	1873	OVIEDO
ROMERO Y AZNÁREZ, MANUEL	1849	MADRID (S. Isidro)
SÁNCHEZ MARTÍNEZ, RUFINO	1875	ALMERÍA
SANZ Y BREMÓN, JOSÉ	1875	LORCA
SAZ Y BERRIO, BERNARDO	1872	MÁLAGA
SECRET Y COLL, JOSÉ	1851	CUENCA
TORROJA Y MONLLEÓ, JUAN	1851	TARRAGONA
VARELA DE LA IGLESIA, MANUEL	1869	PONTEVEDRA
VIDAL Y DOMINGO, ANTONIO	1862	HUESCA

TOTAL DE CATEDRÁTICOS DE HISTORIA: 53

TOTAL DE INSTITUTOS DE TODAS LAS CLASES: 61

## CATEDRÁTICOS DE HISTORIA DE LOS INSTITUTOS A 1 DE ENERO DE 1896 CON INDICACIÓN LUGAR DE DESTINO EN EL ESCALAFÓN

Fuente: elaboración propia a partir de *Escalafores Generales de Catedráticos de Institutos de Segunda Enseñanza, Escuelas de Comercio y Lenguas Vivas en 1º de enero de 1896*. Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-Mudos y Ciegos, Madrid, 1896 (Archivo y Biblioteca del Instituto Zorrilla de Valladolid).

ARENAS Y LÓPEZ, ANSELMO	GRANADA
BASCARÁN Y SÁNCHEZ DEL RÍO, JULIO	ALMERÍA
CAÑIZO Y MIRANDA, JUAN DEL	SEGOVIA
CID Y FARPÓN, SISENANDO	ÁVILA
CHAMORRO Y CRUZ, INOCENTE	PALENCIA
DÍAZ Y CARMONA, FRANCISCO	CÓRDOBA
DÍEZ RUIZ, JOSÉ	ALBACETE
DOPORTO Y UNCILLA, SEVERIANO	TERUEL
FERNÁNDEZ Y FERNÁNDEZ, SILVANO	HUELVA
FERRER Y GARCÉS, MIGUEL	LÉRIDA
FORNES Y GARCÍA, MANUEL	PAMPLONA
FRAILE Y RODRÍGUEZ, FRANCISCO	MADRID (S. Isidro)
GARCÍA Y GARCÍA, SIMÓN	MURCIA
GARRIDO E HIDALGO, FRANCISCO	CABRA
GÓNGORA Y FERNÁNDEZ, ANTONIO	JEREZ
GURRIA Y LÓPEZ, MARIANO	BARCELONA
HERNÁNDEZ COSSÍO, MANUEL	ZAMORA
LAITA Y MOYA, MARIANO	BILBAO
LAPLANA Y CIRIA, LUIS	ZARAGOZA
LAFARGA Y GROS, IGNACIO	LUGO
LÓPEZ CORREA, JOAQUÍN	HUESCA
LÓPEZ VICUÑA, RAMÓN	CORUÑA
LLABRÉS Y QUINTANA, GABRIEL	MAHÓN
LLOPIS Y GÁLVEZ, JUAN	BALEARES

MACÍAS PICAVEA, RICARDO	VALLADOLID
MACHIANDIARENA Y CELAYA, RUFINO	S. SEBASTIÁN
MERELO Y CALVO, MANUEL	MADRID (C. Cisneros)
MINGOTE Y TARAZONA, POLICARPO	LEÓN
MORENO Y ESPINOSA, ALFONSO	CÁDIZ
MURO Y LÓPEZ SALGADO, JOSÉ	MADRID (C. Cisneros)
MURUAIS Y RODRÍGUEZ, JESÚS	PONTEVEDRA
NOFRARÍAS, AGUSTÍN	REUS
ORODEA E IBARRA, JOSÉ MARÍA	SANTANDER
PARRILLA Y GARCÍA, MANUEL	SANTIAGO
PAREDES Y PAREDES, ANDRÉS	CÁCERES
PEDREIRA Y TAIBO, LEOPOLDO	CANARIAS
PÉREZ Y CRUZADO, LUIS	FIGUERAS
PÉREZ Y LÓPEZ, JUAN	SEVILLA
QUIROGA Y LARIO, JUAN ANTONIO	OVIEDO
REGIL Y ALONSO, MAXIMIANO	CIUDAD REAL
RIVA Y CRESPO, MIGUEL DE LA	SALAMANCA
SÁNCHEZ CASASO, FÉLIX	MADRID (S. Isidro)
SAN ROMÁN Y MALDONADO, TEODORO DE	TOLEDO
SAZ Y BERRIO, BERNARDO DEL	MÁLAGA
SÁEZ, CÁNDIDO	CASARIEGO (Tapia)
SANZ Y BREMÓN, JOSÉ	CASTELLÓN
SENANTE Y LLAUDÉS, EMILIO	ALICANTE
SERRANO Y ARROYO, RAFAEL	GIJÓN
SERRANO Y GARCÍA, JOSÉ	CUENCA
TORRES TIRADO, ANTONIO	LOGROÑO
VELASCO Y GOÑI, EDUARDO	SORIA
VIDAL Y DOMINGO, ANTONIO	GERONA
ZABALA Y URDÁNIZ, MANUEL	VALENCIA

TOTAL CATEDRÁTICOS DE HISTORIA: 53

## **CATEDRÁTICOS DE HISTORIA DE LOS INSTITUTOS A 1 DE ENERO DE 1908 CON INDICACIÓN DEL AÑO DE NACIMIENTO, AÑO DE INGRESO EN EL CUERPO Y DESTINO EN EL MOMENTO DE ELABORACIÓN DEL ESCALAFÓN**

Fuente: elaboración propia a partir de *Escalafón de antigüedad de Catedráticos Numerarios de Institutos Generales y Técnicos*. Establecimiento Tipográfico "Sucesores de Rivadeneira", Madrid, 1908, 53 págs. (Biblioteca Nacional).

BAÑARES MAGAN, JOSÉ	1870	1903	PONTEVEDRA
BARNÉS Y SALINAS, FRANCISCO	1877	1900	ÁVILA
BASCARÁN Y SÁNCHEZ DEL RIO, JULIO	1850	1884	—
BATET Y PARET, JOAQUÍN	1849	1899	REUS
BELLVER Y CHECA, ÁNGEL	1869	1904	BURGOS
CABRERA Y PINTO, ADOLFO	1855	1900	CANARIAS
CAÑIZO MIRANDA, JUAN	1845	1873	SEGOVIA
DÍAZ Y CARMONA, FRANCISCO	1848	1882	GRANADA
DOPORTO Y UNCILLA, SEVERIANO	1862	1888	TERUEL
FERNÁNDEZ AMADOR DE LOS RÍOS, JUAN	1874	1903	PAMPLONA
FERNÁNDEZ Y FERNÁNDEZ, SILVANO	1861	1895	GIJÓN
FERNÁNDEZ LLERA, VICTOR	1850	1890	MURCIA
FERRER E IZQUIERDO, MARIANO	1868	1907	BAEZA
FORNES Y GARCÍA, HERMINIO	1856	1883	LÉRIDA
GAITE LLOVÉ, FRANCISCO J.	1861	1900	CÁCERES

GARRIDO E HIDALGO, FRANCISCO	1843	1892	CÓRDOBA
GARZARÁN TEJERINA, ADALBERTO	1868	1905	—
GÓNGORA FERNÁNDEZ, ANTONIO	1842	1867	JEREZ
GONZÁLEZ Y CALZADA, FELIPE	1858	1892	LEÓN
GONZÁLEZ CUADRADO, ANTONIO	1840	1885	BADAJOS
JIMÉNEZ BENTROSA Y DÍEZ CABALLERO, MODESTO	1875	1903	VALENCIA
LAITA MOYA, MARIANO	1848	1877	BILBAO
LÓPEZ CORREA, JOAQUÍN	1839	1870	ZARAGOZA
LÓPEZ VICUÑA Y DE LA VEGA, J. RAMÓN	1852	1877	MADRID (C. Cisneros)
LLABRÉS Y QUINTANA, GABRIEL	1858	1895	SANTANDER
LLOPIS Y GÁLVEZ, JUAN	1849	1885	BALEARES
MARTÍN DE LA CALLE, MARCOS	1865	1897	GUIPÚZCOA
MINGOTE TARAZONA, POLICARPO	1847	1873	VALLADOLID
MIRANDA GARRO, MANUEL	1874	1905	LOGROÑO
MIRAS CARRASCO, FRANCISCO	1838	1902	BARCELONA
MONTES DÍAZ, RAFAEL	1869	1898	TARRAGONA
MORENO LÓPEZ, EDUARDO	1870	1897	ORENSE
MUÑOZ DÍAZ, SEGUNDO	1872	1905	CABRA
PABÓN Y MONTIEL, ARCADIO	1843	1901	JAÉN
PARRILLA Y GARCÍA, MANUEL	1840	1870	SANTIAGO
PÉREZ CRUZADO, LUIS	1855	1881	FIGUERAS
PÉREZ Y LÓPEZ, JUAN	1843	1882	SEVILLA
POMAR Y FUSTER, JAIME	1868	1905	MAHÓN
REGIL Y ALONSO, MAXIMIANO	1844	1884	—
RIVA CRESPO, MIGUEL	1849	1877	SALAMANCA
SAN ROMÁN Y MALDONADO, TEODORO	1850	1880	TOLEDO
SANTAMARÍA Y LADRERO, EDUARDO	1850	1890	LUGO
SAZ BERRIO, BERNARDO	1844	1872	MÁLAGA
SENANTE LLAUDÉS, EMILIO	1850	1881	ALICANTE
VARGA ESTEBAN, VALENTÍN	1872	1903	CÁDIZ
VELASCO Y GOÑI, EDUARDO	1851	1884	VITORIA
VERGARA MARTÍN, GABRIEL	1869	1897	GUADALAJARA
ZABALA Y URDÁNIZ, MANUEL	1852	1882	—

TOTAL DE CATEDRÁTICOS DE TODAS LAS ASIGNATURAS: 520

TOTAL DE CATEDRÁTICOS DE GEOGRAFÍA E HISTORIA: 48

## **CATEDRÁTICOS DE HISTORIA DE LOS INSTITUTOS A 1 DE ENERO DE 1914 CON INDICACIÓN DE DESTINO EN EL MOMENTO DE ELABORACIÓN DEL ESCALAFÓN**

Fuente: elaboración propia a partir de *Escalafón de antigüedad de los Catedráticos Numerarios de los Institutos Generales y Técnicos en 1º de enero de 1914*, en virtud de autorización concedida por R. O. de 11 de marzo de del mismo año. Imprenta de la Enseñanza, Madrid 1914 (Archivo y Biblioteca del Instituto Zorrilla de Valladolid).

AGUADO Y BLEYE, PEDRO  
ARCO Y MUÑOZ, LUIS DEL  
BALLESTER CASTELL, RAFAEL  
BAÑARES Y MAGÁN, JOSÉ  
BARNÉS Y SALINAS, FRANCISCO JOSÉ  
BASCARÁN Y SÁNCHEZ DEL RIO, JULIO  
BATET Y PARET, JOAQUÍN  
BELLVER CHECA, ÁNGEL  
CABRERA PINTO, ADOLFO

VIZCAYA  
CASTELLÓN  
GERONA  
PONTEVEDRA  
ÁVILA  
ALMERÍA  
REUS  
GUIPÚZCOA  
CANARIAS

DAURA RAMOS, ERNESTO	PALENCIA
DÍAZ CARMONA, FRANCISCO	GRANADA
FERNÁNDEZ AMADOR DE LOS RÍOS (de la 2ª sección)	PAMPLONA
FERRER IZQUIERDO, MARIANO	BAEZA
FORNES Y GARCÍA, HERMINIO	LÉRIDA
GAITE Y LLOVÉ, FRANCISCO	CÁCERES
GALLEGO GARCÍA, RAMÓN	SANTIAGO
GARRIDO HIDALGO, FRANCISCO	CÓRDOBA
GARZARÁN TEJERINA, ADALBERTO	OVIEDO
GASPAR VICENTE, JOSÉ	HUESCA
GÓNGORA Y FERNÁNDEZ, ANTONIO	JEREZ
GONZÁLEZ (Y) CALZADA, FELIPE	LEÓN
GONZÁLEZ CUADRADO, ANTONIO	BADAJOS
GONZÁLEZ HUERTAS, CARLOS	BURGOS
GRAS DE ESTENA, RAFAEL	ZAMORA
JAÉN MORENTE, ANTONIO	SEGOVIA
JIMÉNEZ Y DÍEZ DE CABALLERO, MODESTO	VALENCIA
LAFUENTE VIDAL, JOSÉ	SORIA
LÓPEZ Y CORREA, JOAQUÍN	ZARAGOZA
LLABRÉS Y QUINTANA, GABRIEL	PALMA
LLOPIS Y GÁLVEZ, JUAN	SANTANDER
MARTÍN DE LA CALLE, MARCOS	MURCIA
MINGOTE Y TARAZONA, POLICARPO	VALLADOLID
MIRANDA GARRO, MANUEL	LOGROÑO
MIRANDA Y TULLA, ENRIQUE	GIJÓN
MIRAS CARRASCO, FRANCISCO	BARCELONA
MONTES DÍAZ, RAFAEL	TARRAGONA
MORALES LÓPEZ HIGUERA, CÉSAR	ALBACETE
MORÁN Y LÓPEZ, FRANCISCO	CUENCA
MUÑOZ DÍAZ, SEGUNDO	CABRA
PEDREIRA Y TAIBO, LEOPOLDO	CORUÑA
PÉREZ CRUZADO, LUIS	FIGUERAS
PÉREZ Y LÓPEZ, JUAN	SEVILLA
REGIL Y ALONSO, MAXIMIANO	CIUDAD REAL
RICO RODRÍGUEZ, ELOY	ORENSE
RIVA Y CRESPO, MIGUEL DE LA	SALAMANCA
RODRÍGUEZ MARTÍN ALONSO, CONSTANTINO	MAHÓN
SAN EMETERIO RUIZ, JUAN MANUEL	HUELVA
SAN ROMÁN Y MALDONADO, TEODORO	TOLEDO
SANTA MARÍA LADRERO, EDUARDO	LUGO
SAZ Y BERRIO, BERNARDO DEL	MÁLAGA
SENANTE Y LLAUDÉS, EMILIO	ALICANTE
VARGA ESTEBAN, VALENTÍN DE LA	CÁDIZ
VELASCO GOÑI, EDUARDO	VITORIA
VERGARA MARTÍN, GABRIEL	GUADALAJARA
ZABALA URDÁNIZ, MANUEL	MADRID (S. Isidro)

## CATEDRÁTICOS DE HISTORIA DE LOS INSTITUTOS A 1 DE ENERO DE 1923 CON INDICACIÓN DE LUGAR DE DESTINO EN EL MOMENTO DE LA ELABORACIÓN DEL ESCALAFÓN

Fuente: elaboración propia a partir del *Escalafón definitivo de antigüedad de los Catedráticos, Profesores auxiliares, Ayudantes numerarios de los Institutos Generales y Técnicos*, redactado en 1º de Enero de 1923 por **M. de Castro Marcos**, Imp. de G. Hernández y Galo Sáez, Madrid, 1923 (Archivo y Biblioteca del Instituto Zorrilla de Valladolid).

AGUADO BLEYE, PEDRO	BILBAO
ARCO MUÑOZ, LUIS	TARRAGONA
ARRANZ VELARDE, GONZALO FERNANDO	JAÉN
BALLESTER Y CASTELL, RAFAEL	VALLADOLID
BAÑARES MAGÁN, JOSÉ	PONTEVEDRA
BARNÉS SALINAS, FRANCISCO JOSÉ	ÁVILA
BELLOGÍN GARCÍA, ANDRÉS	CARTAGENA
BELLVER CHECA, ÁNGEL	S. SEBASTIÁN
BELTRÁN GONZÁLEZ, RICARDO	JEREZ
BERMEJO DE LA RICA, ANTONIO	ALMERÍA
BERNABEU NOVALBOS, EMILIO	CABRA
BLÁZQUEZ JIMÉNEZ, ÁNGEL	SORIA
CABALLERO RUBIO, ANDRÉS	CÓRDOBA
CABRERA PINTO, ADOLFO	LA LAGUNA
CASCIARO PARODY, PEDRO	ALBACETE
DAURA RAMOS, ERNESTO	CORUÑA
DÍAZ DE ESPADA BUESA, FELIPE	VITORIA
DOPORTO UNCILLA, SEVERIANO	ALICANTE
FERNÁNDEZ Y AMADOR DE LOS RÍOS, JUAN	ZARAGOZA
FERRER E IZQUIERDO, MARIANO	BAEZA
GAITE LLOVÉS, FRANCISCO	CIUDAD REAL
GALLEGO GARCÍA, RAMÓN	SANTIAGO
GASPAR VICENTE, JOSÉ	HUESCA
GONZÁLEZ CALZADA, FELIPE	LEÓN
GONZÁLEZ HUERTA, CARLOS	BADAJOS
GONZÁLEZ NEGRO, ELISEO	ZAMORA
IBÁÑEZ MARTÍN, JOSÉ	MURCIA
JAÉN MORENTE, ANTONIO	SEVILLA
JIMÉNEZ DE BENTROSA Y DÍEZ CABALLERO, MODESTO	VALENCIA
LAFUENTE VIDAL, JOSÉ	SALAMANCA
LÓPEZ MATA, TEÓFILO	BURGOS
LLABRÉS QUINTANA, GABRIEL	PALMA
MARTÍN DE LA CALLE, MARCOS	BARCELONA
MARTÍN ECHEVERRÍA, LEONARDO	SEGOVIA
MIRANDA GARRO, MANUEL	LOGROÑO
MIRANDA TUYA, ENRIQUE	GIJÓN
MONTES DÍAZ, RAFAEL	GRANADA
MONTILLA BENÍTEZ, RAFAEL	TERUEL
MORÁN LÓPEZ, FRANCISCO	MADRID (C. Cisneros)
MOREY REBASAM, FELI	MAHÓN
MUÑOZ VIGO, ASCISCLO	OVIEDO
OTERO PEDRAYO, RAMÓN	ORENSE
PELLEJERO SOTERAS, CRISTÓBAL	PAMPLONA
PÉREZ CABEZAS, RAFAEL	MÁLAGA
PÉREZ CRUZADO, LUIS	REUS
PUIG BAYER, IGNACIO	GERONA

PULIDO RUBIO, JOSÉ	HUELVA
RICO RODRÍGUEZ, ELOY	PALENCIA
ROCA LLETJOS, SALVADOR	FIGUERAS
RODRÍGUEZ Y MARTÍNEZ AMBROSIO, CONSTANTINO	TOLEDO
RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, AGUSTÍN	LÉRIDA
SAN EMETERIO RUIZ, JUAN MANUEL	CASTELLÓN
SERRANO PUENTE, VICENTE	SANTANDER
SOTOS DE LA LASTRA, ALBERTO	CÁCERES
VARGA ESTEBAN, VALENTÍN DE LA	CÁDIZ
VERGARA MARTÍN, GABRIEL	GUADALAJARA

TOTAL CATEDRÁTICOS DE HISTORIA: 56 PLAZAS CUBIERTAS SOBRE UN TOTAL DE 60

Además: 87 auxiliares y 42 ayudantes de la sección de letras, sobre un total de 606 catedráticos de todas las materias, y 1.267 docentes de todas las categorías.

### **CATEDRÁTICOS DE HISTORIA DE LOS INSTITUTOS EN 1934 CON INDICACIÓN DE AÑO DE NACIMIENTO, AÑO DE INGRESO EN EL CUERPO Y LUGAR DE DESTINO EN EL MOMENTO DE LA ELABORACIÓN DEL ESCALAFÓN**

Fuente: elaboración propia a partir del *Escalafón de los Catedráticos Numerarios de los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza*. Imp. Rubio, Madrid, 1934 (Archivo y Biblioteca del Instituto Zorrilla de Valladolid).

AGUADO BLEYE, PEDRO	1884	1909	CERVANTES
ÁLVAREZ DELGADO, JUAN	1900	1932	S <sup>a</sup> C. PALMA
AMBROJ IMEVA, CARMEN	1894	1930	VIGO
ANDRÉS MARTÍNEZ, JOAQUÍN DE	1898	1930	TERUEL
ARCO MUÑOZ, LUIS DEL	1879	1911	TARRAGONA
ARRANZ VELARDE, FERNANDO	1890	1919	SANTANDER
ASIÁN PEÑA, JOSÉ LUIS	1903		LUGO
BAÑARES ZARZOSA, JOSÉ L.	1897	1927	MÁLAGA
BARNÉS SALINAS, FRANCISCO J.	1877	1900	INSTITUTO-ESCUELA
BELLOGÍN GARCÍA, ANDRÉS	1875	1916	CARTAGENA
BELTRÁN GONZÁLEZ, RICARDO	1887	1917	SALAMANCA
BERMEJO DE LA RICA, ANTONIO	1892	1920	ÁVILA
BERNABEU NOVALBOS, EMILIO	1876	1921	CIUDAD REAL
BLÁZQUEZ JIMÉNEZ, ÁNGEL	1895	1922	CORUÑA
BRULL LEOZ, LUIS	1899	1930	CALATAYUD
CABALLERO RUBIO, ANDRÉS	1882	1922	SEVILLA
CÁMARA CUMELLA, MARÍANO DE LA	1900	1930	MANRESA
CASCIARO PARODY, PEDRO	1889	1922	ALBACETE
COLCHERO ARUBARENA, VIRGILIO	1898	1927	SEGOVIA
COMAS ROS, MARÍA	1904	1932	ALCOY
CHACÓN ALDEA, JOSÉ	1891	1917	LAS PALMAS
DAURA RAMOS, ERNESTO	1876	1912	PALENCIA
DÍAZ ESPADA, FELIPE	1868	1920	VITORIA
EZQUERRA ABADÍA, RAMÓN	1904	1930	TORTOSA
FERNÁNDEZ AMADOR DE LOS RÍOS, JUAN	1874	1903	ZARAGOZA
GALLEGO GARCÍA, RAMÓN	1870	1913	SANTIAGO
GÓMEZ IBAÑEZ, EDUARDO	1896	1926	PALMA
GÓMEZ MORENO, MARÍA ELENA	1907	1930	OSUNA
GONZÁLEZ NEGRO, ELISEO	—	—	ZAMORA

ANEXO

GONZÁLEZ SÁNCHEZ, MARÍA	—	—	CUENCA
IBÁÑEZ MARTÍN, JOSÉ	1896	1922	MADRID (S. Isidro)
IBOT LEÓN, ANTONIO	1890	1932	CÁCERES
IGUAL MERINO, JOSÉ	1902	1930	LOGROÑO
JAÉN MORONTE ANTONIO	1880	1910	CÓRDOBA
JIMÉNEZ DE BENTROSA, MODESTO	1875	1903	VALENCIA
JOSÉ PÉREZ, EMILIANO	—	1929	BILBAO
LAFUENTE VIDAL, JOSÉ	1879	1909	ALICANTE
LÓPEZ MATA, TEÓFILO	1888	1917	BURGOS
MARTÍN ALONSO, JOSÉ	1885	1929	VALLADOLID
MARTÍN DE LA CALLE, MARCOS	1865	1897	BARCELONA
MARTÍN ECHEVERRÍA, LEONARDO	1894	1920	MURCIA
MARTÍNEZ CRISTOBAL, HIPÓLITO	1899	1932	CEUTA
MARTÍNEZ MARTÍNEZ, RAFAEL	1906	1932	SORIA
MÍGUEZ TAPIA, ENRIQUE	1907	1932	PONTEVEDRA
MONTENEGRO LÓPEZ, ENRIQUE	1893	1930	FERROL
MONTES, RAFAEL	—	—	GRANADA
MONTILLA BENÍTEZ, RAFAEL	1885	1922	JAÉN
MOZAS MESA, MANUEL	1898	1927	CABRA
MUÑIZ VIGO, ASCISCLO	1866	1922	OVIEDO
OLBES FERNÁNDEZ, LUIS	1987	1926	GIJÓN
ORTIZ MUÑOZ, LUIS	1905	1932	<b>EXCEDENTE</b>
OTERO PEDRAYO, RAMÓN	1888	1919	ORENSE
PELLEJERO SOTERAS, CRISTÓBAL	1890	1922	PAMPLONA
PÉREZ CARRASCOSA, MIGUEL	1897	1932	BADAJOS
PUIG BAYER, IGNACIO	1895	1922	GERONA
PULIDO RUBIO, JOSÉ	1882	1922	HUELVA
QUEROL ROSO, LEOPOLDO	1901	1932	ALMERÍA
ROCA LLETJOS, SALVADOR	1896	1922	LÉRIDA
RODRÍGUEZ M. AMBROSIO, CONSTANTINO	1882	1913	TOLEDO
RODRÍGUEZ SALCEDO, GERARDO	1894	1932	ELCHE
RODRÍGUEZ, AGUSTÍN	—	—	<b>EXCEDENTE</b>
RODRÍGUEZ SANJURJO, PRIMITIVO	1880	1932	BAEZA
RUBIO MUÑOZ, ÁNGEL	1901	1927	BARCELONA (M.)
RUIZ LECINA, AMÓS	—	—	REUS
SAN EMETERIO RUIZ, JUAN M.	1879	1911	CASTELLÓN
SÁNCHEZ, JULIO CÉSAR	—	1932	MAHÓN
SERRANO PUENTE, VICENTE	1875	1916	LEÓN
SUAU CALDES, BERNARDO	1903	1932	CUEVAS
TERÁN ÁLVAREZ, MANUEL	1904	1930	MELILLA
TERRENO SÁNCHEZ, JOSÉ	1896	1926	JEREZ
TORMO CERVINO, JUAN	1904	1930	HUESCA
VAQUERIZO GARCÍA, M <sup>a</sup> . ÁNGELES	1900	1932	BAEZA
VARGA ESTEBAN, VALENTÍN DE LA	1872	1903	CÁDIZ
VERGARA MARTÍN, GABRIEL M <sup>a</sup>	1869	1898	GUADALAJARA

TOTAL DE CATEDRÁTICOS DE HISTORIA: 74 (de ellos 4 mujeres y 2 excedentes).

TOTAL DE CATEDRÁTICOS DE TODAS LAS ASIGNATURAS: 669

## CATEDRÁTICOS DE HISTORIA DE LOS INSTITUTOS A 1 DE OCTUBRE DE 1941 CON INDICACIÓN DE FECHA DE NACIMIENTO, FECHA DE INGRESO EN EL CUERPO Y DESTINO EN EL MOMENTO DE LA ELABORACIÓN DEL ESCALAFÓN

Fuente: elaboración propia a partir del *Escalafón de los Catedráticos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media*, redactado por la Revista de Información Universitaria, situación en 1º de octubre de 1941, Información Universitaria, Madrid (Archivo y Biblioteca del Instituto Zorrilla de Valladolid).

AMBROJ IMEVA, CARMEN	1894	1930	VIGO
ANDRÉS ZAPATERO, SANTIAGO	1907	1935	BARCELONA (M.)
APRAIZ BUESA, ODÓN	1896	1935	LA LAGUNA
ARCO MUÑOZ, LUIS DEL	1879	1911	BARCELONA (A. M.)
ARÉVALO CÁRDENAS, JUAN	1900	1935	BAEZA
ARRANZ VELARDE, FERNANDO	1990	1919	BARCELONA (M. P.)
ASIÁN PEÑA, JOSÉ LUIS	1903	1930	BARCELONA (B.)
AVELLA VIVES, JOAQUÍN	1901	1940	MANRESA
BAÑARES ZARZOSA, JOSÉ L.	1897	1927	CARTAGENA
BELTRÁN GONZÁLEZ, RICARDO	1887	1917	SALAMANCA(M.)
BERMEJO DE LA RICA, ANTONIO	1892	1920	BARCELONA (M.F.)
BERNABEU NOVALBOS, EMILIO	1876	1921	CIUDAD REAL
BLÁZQUEZ JIMÉNEZ, ÁNGEL	1895	1922	MÁLAGA
BRULL LEOZ, LUIS	1899	1930	ORENSE
CABALLERO RUBIO, ANDRÉS	1882	1922	SEVILLA (S. I.)
CASTRO ÁLAVA, JOSÉ RAMÓN	1896	1940	REQUENA
COMAS ROS, MARÍA	1904	1932	BARCELONA (M.)
DAURA RAMOS, ERNESTO	1876	1912	PALENCIA
DOMÍNGUEZ ORTIZ, ANTONIO	1909	1940	PALMA (F.)
ESCAGÜÈS JAVIERRE, ISIDORO	1916	1940	TERUEL
ESTÉVEZ MARTÍN, TOMÁS	1904	1940	MAHÓN
EZQUERRA ABADÍA, RAMÓN	1904	1930	MADRID (L. V.)
FERNÁNDEZ AMADOR DE LOS RÍOS, JUAN	1874	1903	ZARAGOZA (G.)
GÓMEZ CRESPO, JUAN	—	1940	CÁDIZ
GÓMEZ MORENO, MARÍA ELENA	1907	1930	S. SEBASTIÁN
GONZÁLEZ NEGRO, ELISEO	1880	1916	ZAMORA
GONZÁLEZ SÁNCHEZ, MARÍA GABRIEL	1907	1932	CUENCA
GUITART, CARLOS JOSÉ	—	1940	ALGECIRAS
HERNÁNDEZ RUIZ, RAFAEL	1911	1940	VALDEPEÑAS
IBÁÑEZ MARTÍN, JOSÉ	1896	1922	MADRID (S. Isidro)
IBOT LEÓN, ANTONIO	1990	1932	LISBOA
IGUAL MERINO, JOSÉ	1902	1930	MADRID (C. Cisneros)
INFANZÓN SÁNCHEZ, CLAUDIO	1903	1940	PONFERRADA
JIMÉNEZ DE BENTROSA, MODESTO	1875	1903	VALENCIA (L. V.)
JOS PÉREZ, EMILIANO	1897	1929	LOGROÑO
LÓPEZ MATA, TEÓFILO	1888	1917	BURGOS
MARTÍN ALONSO, JOSÉ	1885	1929	VALLADOLID (Z.)
MARTÍNEZ MARTÍNEZ, RAFAEL	1906	1932	ALCALÁ
MASÍA VILANOVA, JUAN	1902	1940	REUS
MEIJIDE PARDO, ANTONIO	—	1940	AVILÉS
MÍGUEZ TAPIA, ENRIQUE	1907	1932	CORUÑA
MONTENEGRO LÓPEZ, ENRIQUE	1893	1930	MADRID (C.)
MONTILLA BENÍTEZ, RAFAEL	1885	1922	GRANADA (G.)
MOROTE CHAPA, FRANCISCO	1905	1935	MURCIA
MOZAS MESA, MANUEL	1898	1927	JAÉN

ORTEGA GALINDO, JULIO	1911	1940	CALATAYUD
PASTOR GÓMEZ, JOSÉ	—	1940	MÉRIDA
PELLEJERO SOTERAS, CRISTÓBAL	1890	1922	PAMPLONA (M.)
PENA Y PENA, JOSÉ F.	1902	1935	GERONA
PÉREZ CARRASCOSA, MIGUEL	1897	1932	BADAJOS
PÉREZ BUSTAMANTE, JOSÉ	1914	1940	CIUDAD RODRIGO
PLA GIBERNAU, ANTONIO	1906	1940	PAMPLONA (F.)
PORTUGUÉS HERNANDO, MANUEL	1909	1940	PLASENCIA
PUIG BAYER, IGNACIO	1895	1922	GERONA
PULIDO RUBIO, JOSÉ	1882	1922	HUELVA
QUEROL ROSO, LEOPOLDO	1901	1932	CASTELLÓN
RODRÍGUEZ BENCASA, CARMEN	—	—	MELILLA
RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, AGUSTÍN	1896	1922	CEUTA
RODRÍGUEZ SANJURJO, PRIMITIVO	1880	1932	LUGO
ROS MARTÍNEZ, FÉLIX	1901	1940	ARANDA
RUMEU DE ARMAS, ANTONIO	—	1940	VITORIA
SAN EMETERIO RUIZ, JUAN M.	1879	1911	VALENCIA (L.V.)
SÁNCHEZ GÓMEZ, JULIO CÉSAR	1901	1932	TORRELAVEGA
SERRANO PUENTE, VICENTE	1875	1916	LEÓN
TEIJÓN LASO, EVELIO	1913	1940	AVILÉS
TERÁN ÁLVAREZ, MANUEL	1904	1930	MADRID (I. C.)
TERRERO SÁNCHEZ, JOSÉ	1896	1926	MADRID (R. M.)
TORMO CERVINO, JUAN	1904	1930	HUESCA
VICENS VIVES, JAIME	1910	1935	FIGUERAS

VARONES: 64

MUJERES: 5 (7,2%)

TOTAL: 69

Nota: Datos de nacimiento y posesión de la cátedra tomados del propio escalafón y elaboración propia a partir de varios escalafones, anteriores (1934) y posteriores (**Cátedra** 1960). Este escalafón contiene algunas irregularidades sobre los anteriores, porque, incluyendo a Ceuta y Melilla, sólo aparecen cátedras de Historia en 38 provincias distintas, dándose el caso que hay provincias como Madrid y Barcelona dotadas con seis cátedras; y Valencia y Pamplona con dos. Hay, además, cátedras en 17 institutos que no son capitales de provincia, a añadir a los mencionados 38, y se incluye también el instituto de Lisboa. Todo lo que hace suponer que había un número importante de cátedras vacantes: al menos las provincias que no aparecen citadas en la relación, lo que, a su vez, hace suponer que la suma de cátedras publicadas y las vacantes en 1941 sería parecida o incluso superior a la suma total de 1934. Por lo tanto, la disminución de cátedras dotadas en 1941 no se debió a la disminución de institutos, sino a otras razones; lo cierto es que la plantilla debió incrementarse con las oposiciones de 1935, y la comparación más precisa sería entre las últimas oposiciones de la República y el escalafón de 1940.

## CATEDRÁTICOS DE HISTORIA DE LOS INSTITUTOS A 1 DE ENERO DE 1959 CON INDICACIÓN DE AÑO DE NACIMIENTO, FECHA DE INGRESO EN EL CUERPO Y DESTINO EN EL MOMENTO DE ELABORACIÓN DEL ESCALAFÓN

Fuente: elaboración propia a partir del *Escalafón de Catedráticos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media a 1 de Enero de 1959*. Publicaciones de la *Revista de Enseñanza Media*, Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Enseñanza Media 1959 (Archivo y Biblioteca del Instituto Fray Luis de León).

ADELL SEDER, MARÍA CONSUELO	1926	1954	CALATAYUD
ALONSO PÉREZ, LEONCIO	1916	1944	LA LAGUNA

ÁLVAREZ GIMÉNEZ, M <sup>a</sup> ENCARNACIÓN	1923	1949	BAEZA
ÁLVAREZ VILLAR, JULIÁN	1921	1949	SALAMANCA (F. L. de León)
AMBROJ INEVA, MARÍA DEL CARMEN	1894	1930	VIGO
ANDRÉS ZAPATERO, SANTIAGO	1907	1935	BARCELONA (M. Pelayo)
APRAIZ BUESA, ODÓN	1909	1935	VITORIA
ARÉVALO CÁRDENAS, JUAN	1900	1935	CÁCERES
ARJONA LÓPEZ, JOSÉ	1895	1941	CABRA
ARRANZ VELARDE, GONZALO F.	1890	1919	MADRID (Lope de Vega)
ASIÁN PEÑA, JOSÉ L.	1903	1930	BARCELONA (Jaime Balmés)
AVELLAS VIVES, JOAQUÍN	1901	1940	TARRAGONA
BAÑARES ZARZOSA, JOSÉ L.	1897	1927	MÁLAGA (F.)
BELDA SOLER, M <sup>a</sup> ÁNGELES	1902	1941	JATIVA
BERMEJO DE LA RICA, ANTONIO	1892	1920	MADRID (Isabel la C.)
BLÁZQUEZ JIMÉNEZ, ÁNGEL	1895	1922	MÁLAGA (Masculino)
BOLUDA SAN JOSÉ, JOSÉ	1913	1945	MURCIA (S. Fajardo)
BOUZA FERNÁNDEZ, FEDERICO	1922	1954	LUGO (F.)
BROTONS JOVER, RAMÓN	1917	1949	TORRELAVEGA
BRULL DE LEOZ, LUIS	1899	1930	CUENCA
BULLÓN MENDOZA, ALFONSO	1923	1949	HUELVA
CÁDIZ SALVATIERRA, JOSÉ	1905	1941	JEREZ
CASCANT NAVARRO, VICENTE	1903	1941	CÁDIZ
CASCIARO PARODY, PEDRO	1889	1922	ARANDA DE DUERO
CASTRO ÁLAVA, JOSÉ RAMÓN	1896	1940	PAMPLONA
COMAS ROS, MARÍA	1902	1932	BARCELONA (Maragall)
COMPTE FREIXANET, ALBERTO	1919	1950	FIGUERAS
DÍAZ LÓPEZ, JESÚS	1916	1954	AVILÉS
DOMÍNGUEZ ORTIZ, ANTONIO	1909	1940	GRANADA (Ganivet)
ECHEGARAY ECHEGARAY, JOAQUÍN	1908	1941	LEÓN (F.)
ESCAGÜÉS JAVIERRE, ISIDORO	1916	1940	BILBAO (M.)
ESTEVAN SENIS, MARÍA TERESA	1927	1954	CARTAGENA
ESTÉVEZ MARTÍN, TOMÁS	1904	1940	BARCELONA (Monserrat)
EZQUERRA ABADÍA, VICENTE R.	1904	1930	MADRID (Cervantes)
FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, AURELIANO	1918	1943	ALGECIRAS
FRAGUAS FRAGUAS, ANTONIO	1905	1950	LUGO (M.)
GALBETE GURENDIAIN, VICENTE	1918	1944	PAMPLONA (P. Viana)
GALLEGO MORE, BALDOMERO	1913	1950	ALMERÍA
GARCÍA GARCÍA, ADOLFO	1916	1943	OVIEDO (M.)
GARCÍA PRADO, JUSTINIANO	1907	1941	GIJÓN
GIL CRESPO, ADELA	1916	1944	ZAMORA
GÓMEZ CRESPO, JUAN	1910	1940	CÓRDOBA
GÓMEZ MORENO, M <sup>a</sup> ELENA	1907	1930	SAN SEBASTIÁN
GONZÁLEZ SÁNCHEZ-GABRIEL, MARÍA	1907	1932	BARCELONA (A. March)
GORDILLO OSUNA, MANUEL	1916	1944	CEUTA
GUITART, CARLOS JOSÉ	1897	1940	PALMA
GURI VILLAR, ALBERTO	1921	1954	MANRESA
HERNÁNDEZ RUIZ DE VILLA, RAFAEL	1911	1940	SEGOVIA
IBÁÑEZ IBÁÑEZ, MARCELINO	1917	1943	VALLADOLID (Núñez de Arce)
IBÁÑEZ MARTÍN, JOSÉ	1896	1922	MADRID (S. Isidro)
IBOT LEÓN, ANTONIO	1900	1932	LISBOA
IGUAL MERINO, JOSÉ MARÍA	1902	1930	MADRID (Cervantes)
INFANZÓN SÁNCHEZ, CLAUDIO	1903	1940	EL FERROL
JOS PÉREZ, EMILIANO	1897	1929	SEVILLA (S. Isidoro)
LÓPEZ OTO, EMILIO	1920	1950	VALDEPEÑAS
LUEZAS DEL VALLE, MANUEL	1910	1941	LAS PALMAS
LLOVO SANTOS, ADOLFO	1914	1943	—
MASIA VILANOVA, JUAN	1902	1940	ALICANTE

## ANEXO

MEANA FEITO, JOSÉ LUIS	1921	1954	OVIEDO (F.)
MEIJIDE PARDO, ANTONIO	1917	1940	LA CORUÑA (F.5)
MÍGUEZ TAPIA, ENRIQUE	1907	1932	LA CORUÑA
MOROTE CHAPA	1905	1935	MURCIA (M.)
MOZAS MESA, MANUEL	1898	1927	JAÉN
MUÑOZ PÉREZ, JOSÉ	1925	1949	ÁVILA
NAVARRO ARANDA, MARIANO	1917	1943	TERUEL
NAVARRO LATORRE, JOSÉ	1916	1941	MADRID (R. Maeztu)
OLID MAYSOUNAVE, FRANCISCO	1908	1941	OSUNA
ORTEGA GALINO, JULIO	1911	1940	BILBAO (F.)
PENA PENA, JOSÉ	1902	1935	TORTOSA
PEÑALOSA ESTEBAN-INFANTES, MARGARITA	1914	1944	PUERTOLLANO
PÉREZ BUSTAMANTE, JOSÉ	1914	1940	SANTANDER
PÉREZ CARRASCOSA, MIGUEL	1897	1932	BADAJOS
PELLEJERO SOTERAS, CRISTOBAL	1890	1922	ZARAGOZA (M. Servet)
PLA GIBERNAU, ANTONIO	1906	1940	REUS
PORTUGUÉS HERNANDO, MANUEL	1909	1940	LÉRIDA
PUIG BAYER, IGNACIO	1895	1912	BARCELONA (Verdaguer)
QUEROL ROSO, LUIS	1901	1932	VALENCIA (L. Vives)
RAMOS PÉREZ, DEMETRIO	1918	1941	VALLADOLID (Zorrilla)
REY MARTÍNEZ, M <sup>a</sup> CARMEN	1909	1949	LORCA
RODRÍGUEZ ARZÚA, JOAQUÍN	1921	1945	CIUDAD RODRIGO
RODRÍGUEZ MUÑOZ, PEDRO	1916	1945	ASTORGA
ROJAS SOBRINO, JOSÉ LUIS	—	—	MELILLA (fuera del escalafón)
ROS MARTÍNEZ, FÉLIX	1901	1940	LOGROÑO
RUBIO MUÑOZ BOCANEGRA, ÁNGEL	1901	1927	<b>EXCEDENTE</b>
RUIZ JURADO, FRANCISCO	1913	1950	PLASENCIA
RUMEU DE ARMAS, ANTONIO	1912	1940	<b>EXCEDENTE</b>
SÁNCHEZ DIANA, JOSÉ	1922	1954	CALAHORRA
SÁNCHEZ GÓMEZ, JULIO CÉSAR	1901	1932	GUADALAJARA
SÁNCHEZ TOVAR, JOAQUÍN	1918	1944	HUESCA
SAN JUAN FERNÁNDEZ DE CASTRO, M <sup>a</sup> ÁNGELES	1918	1954	REQUENA
SANTAMARÍA ARÁNDEZ, ÁLVARO	1917	1943	PALMA DE MALLORCA (F.)
SEGURA SUÁREZ-INCLÁN, MANUEL	1918	1943	SANTA CRUZ DE TENERIFE
SOBREQUÉS VIDAL, SANTIAGO	1911	1941	GERONA
SORA BONED, MANUEL	1900	1941	IBIZA
TEIJÓN LASO, EVELIO	1913	1940	SALAMANCA
TERÁN ÁLVAREZ, MANUEL	1905	1930	MADRID (Beariz Galindo)
TERRERO SÁNCHEZ, JOSÉ	1896	1926	MADRID (Beatriz Galindo)
TORMO CERVINO, JUAN	1904	1930	VALENCIA (S. Vicente F.)
TRULLEN LLATSE, JOSÉ MARÍA	1923	1954	CASTELLÓN
VALENTÍ NIETO, GONZALO	1893	1941	LEÓN (P. Isla)
VÁZQUEZ MARTÍNEZ, ALFONSO	1906	1941	ORENSE
VÁZQUEZ DE PRADA VALLEJO, VALENTÍN	1925	1950	ZARAGOZA (Goya)

## CATEDRÁTICOS EN SITUACIÓN DE EXCEDENCIA VOLUNTARIA:

CORCHÓN GARCÍA, JUSTO	1915	1943
GONZÁLEZ DE HEREDIA GARCÉS, M <sup>a</sup> MERCEDES	1906	1943
LORENZANA PRADO, MARÍA PURA	1911	1941
MONTENEGRO LÓPEZ, ENRIQUE	1893	1930
OLIVEROS RIVES, M <sup>a</sup> TERESA	1907	1941
PASTOR GÓMEZ, JOSÉ	1910	1940
RUIZ MARTÍN, FELIPE	1915	1941

TOTAL DE CATEDRÁTICOS DE TODAS LAS ASIGNATURAS: 793

TOTAL DE CATEDRÁTICOS DE HISTORIA EN ACTIVO: 99  
 TOTAL DE CATEDRÁTICOS DE HISTORIA EN EXCEDENCIA: 2  
 TOTAL DE CATEDRÁTICOS DE HISTORIA EN EXCEDENCIA VOLUNTARIA: 7

## CATEDRÁTICOS DE HISTORIA DE LOS INSTITUTOS A 1 DE ENERO DE 1963 CON INDICACIÓN DEL AÑO DE NACIMIENTO, FECHA DE INGRESO EN EL CUERPO Y DESTINO EN EL MOMENTO DE LA ELABORACIÓN DEL ESCALAFÓN

Fuente: elaboración propia a partir del *Escalafón de Catedráticos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media a 1 de Enero de 1963*. Revista de Enseñanza Media, nº 135-136 (1964) (Archivo y Biblioteca del Instituto Fray Luis de León).

ADELL SEDER, M <sup>a</sup> CONSUELO	1926	1954	CALATAYUD
ALCOVER LLADÓ, MANUELA	1936	1962	C.O.P. DE SANTOÑA
ALONSO PÉREZ, LEONCIO	1916	1944	LA LAGUNA
ÁLVAREZ GIMÉNEZ, M <sup>a</sup> ENCARNACIÓN	1923	1949	BAEZA
ÁLVAREZ VILLAR	1921	1949	SALAMANCA (Masculino)
AMBROJ INEVA, CARMEN	1894	1930	VIGO (Masculino)
ANDRÉS ZAPATERO, SANTIAGO	1907	1935	BARCELONA (Menéndez Pelayo)
APRAIZ BUEZA, ODÓN	1900	1935	VITORIA
ARÉVALO CÁRDENAS, JUAN	1900	1935	ALBACETE
ARJONA LÓPEZ, JOSÉ	1895	1941	CABRA
ASIÁN PEÑA, JOSÉ LUIS	1903	1930	BARCELONA (Jaime Balmés)
AVELLA VIVES, JOAQUÍN	1901	1940	TARRAGONA
BELDA SOLER, M <sup>a</sup> ÁNGELES	1902	1941	JATIVA
BLÁZQUEZ JIMÉNEZ, ÁNGEL	1895	1922	MÁLAGA (Masculino)
BOLUDA SANJOSÉ, JOSÉ	1913	1945	MURCIA (Femenino)
BOUZA FERNÁNDEZ, FEDERICO	1922	1954	LUGO (Femenino)
BROTOS JOVER, RAMÓN	1917	1949	TORRELAVEGA
BRULL DE LEOZ, LUIS	1899	1930	CUENCA
BULLÓN Y MENDOZA, ALFONSO	1923	1949	BADAJOS (Femenino)
CÁDIZ SALVATIERRA, JOSÉ	1905	1941	JEREZ DE LA FRONTERA
CASCANT NAVARRO, VICENTE	1903	1941	CÁDIZ
CASTRO ÁLAVA, JOSÉ R.	1896	1940	PAMPLONA (Masculino)
COMAS ROS, JOAQUINA	1910	1943	BARCELONA (Milá y Fontanal)
COMPTE FREIXANET, ALBERTO	1919	1950	FIGUERAS
CRUCES POZO, JOSÉ	1924	1962	MÁLAGA (Femenino)
DÍAZ LÓPEZ, JESÚS	1916	1954	LUGO (Masculino)
DÍAZ VENDEO, FERNANDO	1922	1962	CLA DE CABEZA DEL BUEY
DOMÍNGUEZ ORTIZ, ANTONIO	1909	1940	GRANADA, (Masculino)
ECHEGARAY ECHEGARAY, JOAQUÍN M.	1903	1941	LEÓN (Femenino)
ECHEVARRÍA RODRÍGUEZ, OBDULIA	1934	1959	LINARES
ESCAGÜÉS JAVIERRE, ISIDORO	1916	1940	BILBAO (Masculino)
ESTEVAN SENIS, MARÍA TERESA	1927	1954	CARTAGENA
ESTÉVEZ MARTÍN, TOMÁS	1904	1940	BARCELONA (Montserrat)
EZQUERRA ABADÍA, VICENTE R.	1904	1930	MADRID (Cervantes)
FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, AURELIANO	1918	1943	SEVILLA (Femenino)
FERNÁNDEZ QUIÑONES, AUGUSTO	1919	1961	ARRECIFE DE LANZAROTE
FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, MANUEL	1911	1943	SANTIAGO (Masculino)
FRAGUAS FRAGUAS, ANTONIO	1905	1950	SANTIAGO (Femenino)
GALBETE GUERENDIAIN, VICENTE	1918	1944	PAMPLONA (Femenino)
GALLEGO MORE, BALDOMERO	1913	1950	GIJÓN (Femenino)
GARCÍA GARCÍA, ADOLFO	1916	1943	OVIEDO (Masculino)
GIL CRESPO, ADELA	1916	1944	ÁVILA

GÓMEZ CRESPO, JUAN	1910	1940	CÓRDOBA (Masculino)
GÓMEZ MORENO, M <sup>a</sup> ELENA	1907	1930	SAN SEBASTIÁN
GORDILLO OSUNA MANUEL	1916	1944	CEUTA
GRIMA REIG, JUAN M.	1911	1943	ALCOY
GUBERN DOMENECH, RAMÓN	1926	1962	C.O.P. MORÓN DE LA FRONTERA
GURI VILLAR, ALBERTO	1921	1954	MANRESA
HERNÁNDEZ RUIZ DE VILLA, RAFAEL	1911	1940	SEGOVIA
HERRERO GONZÁLEZ, JUAN	1928	1961	MELILLA
HIDALGO SERENO, JACINTO	1919	1959	HUELVA
IBÁÑEZ IBÁÑEZ, MARCELINO	1917	1943	VALLADOLID (Masculino)
IBÁÑEZ-MARTÍN MARTÍN, JOSÉ	1896	1922	MADRID (S. Isidro)
IGLESIA PASCUAL, PABLO DE LA	1926	1962	MIERES
IGUAL MERINO, JOSÉ M <sup>a</sup>	1902	1930	MADRID (Beatriz Galindo)
INFANZÓN SÁNCHEZ, CLAUDIO	1903	1940	GIJÓN (Masculino)
IRUXITA LUSARRETA, ÁNGELES	1928	1962	C.O.P. ALCALÁ DE LA REAL
JIMÉNEZ DE GREGORIO, FERNANDO	1911	1943	TOLEDO
JIMENO LÓPEZ, ESTHER	1927	1962	STA. CRUZ DE LA PALMA
LÓPEZ OTO, EMILIO	1920	1950	VALDEPEÑAS
LUEZAS VALLE, MANUEL	1910	1941	LAS PALMAS (Masculino)
LLORENS SERRANO, MONSERRAT	1931	1962	SAN SEBASTIÁN
LLOVO SANTOS, ADOLFO	1914	1943	<b>EXCEDENTE</b>
MARTÍNEZ VAL, JOSÉ M <sup>a</sup>	1916	1943	—
MASÍA VILANOVA	1902	1940	ALICANTE
MEANA FEITO, JOSÉ LUIS	1921	1954	OVIEDO (Femenino)
MEIJIDE PARDO, ANTONIO	1917	1940	LA CORUÑA (Femenino)
MOROTE CHAPA, FRANCISCO	1905	1935	MURCIA (Masculino)
MUÑOZ PÉREZ, JOSÉ	1925	1949	SEVILLA (Masculino)
NAVARRO ARANDA, MARIANO	1917	1943	ZARAGOZA (Masculino)
NAVARRO LATORRE, JOSÉ	1916	1941	MADRID (Ramiro de Maeztu)
NÚÑEZ NOGUEROL, GREGORIO	1922	1962	ALMERÍA
OLID MAYSOUNAVE, FRANCISCO	1908	1941	OSUNA
ORTEGA CANADELL, ROSA	1933	1961	SORIA
ORTEGA GALINDO, JULIO	1911	1940	BILBAO (Femenino)
PENA CARBALLAL, JOSEFINA	1933	1962	ALGECIRAS
PENA PENA, JOSÉ	1902	1935	TORTOSA
PEÑALOSA ESTEBAN INFANTES, MARGARITA	1914	1944	PUERTOLLANO
PÉREZ BUSTAMANTE, JOSÉ	1914	1940	SANTANDER
PLA GIBERNAU, ANTONIO	1906	1940	REUS
PORTUGUÉS HERNÁNDO, MANUEL	1909	1940	LÉRIDA
PRIETO GARCÍA, M <sup>a</sup> DEL ROSARIO	1927	1959	CÁCERES
PUENTE GARCÍA, ESTEBAN DE LA	1924	1962	AVILÉS
PUIG BAYER, IGNACIO	1895	1922	BARCELONA (Verdaguer)
RAMOS PÉREZ, DEMETRIO	1918	1941	C.O.P. HOSP. DE LLOBREGAT
REY MARTÍNEZ, M <sup>a</sup> CARMEN	1906	1949	LORCA
RÓDENAS VILAR, RAFAEL	1932	1961	ARANDA DE DUERO
RODRÍGUEZ ARZÚA, JOAQUÍN	1921	1945	VIGO (Femenino)
RODRÍGUEZ GARCÍA, EVILASIO	1930	1961	CÓRDOBA (Femenino)
RODRÍGUEZ MUÑOZ, PEDRO	1916	1945	SALAMANCA (Femenino)
ROIG OBIOL, JUAN	1932	1959	P. DE MALLORCA (Femenino)
ROJAS SOBRINO, JOSÉ LUIS	—	—	MELILLA
ROS MARTÍNEZ, FÉLIX	1901	1940	LOGROÑO
RUIZ JURADO, FRANCISCO	1913	1950	JAÉN (Femenino)
RUMEU DE ARMAS, ANTONIO	1912	1940	MADRID (Lope de Vega)
SALOM COSTA, JULIO	1925	1961	ZARAGOZA (Femenino)
SÁNCHEZ DIANA, JOSÉ	1922	1954	BURGOS
SÁNCHEZ TOVAR, JOAQUÍN	1918	1944	HUESCA

SAN JUAN FERNÁNDEZ DE CASTRO, M <sup>a</sup> ÁNGELES	1918	1954	REQUENA
SANTAMARÍA ARÁNDEZ, ÁLVARO	1917	1943	PALMA DE MALLORCA
SEGURA SUÁREZ-INCLÁN, MANUEL	1918	1943	TANGER
SOBREQUÉS VIDAL, SANTIAGO	1911	1941	GERONA
SORA BONED, MANUEL	1900	1941	IBIZA
TALTAVULL ESTRADA, BARTOLOMÉ	1912	1962	CLA VILLAFRANCA BIERZO
TERÁN ÁLVAREZ, MANUEL	1905	1930	MADRID (Beatriz Galindo)
TORMO CERVINO, JUAN	1904	1930	VALENCIA (Femenino)
TORTAJADA PÉREZ, JOSÉ	1919	1943	ALCALÁ DE HENARES
TRULLÉN LLATSÉ, JOSÉ MARÍA	1923	1954	CASTELLÓN
VALDEÓN BARUQUE, JULIO	1933	1961	PALENCIA
VALDIVIA SÁNCHEZ, EDUARDO	19129	1962	TERUEL
VALENTÍ NIETO, GONZALO	1893	1941	LEÓN (Masculino)
VÁZQUEZ LÓPEZ, M <sup>a</sup> JESÚS	1921	1962	EL FERROL
VÁZQUEZ MARTÍNEZ, ALFONSO	1906	1941	ORENSE
VUECIA MARTÍNEZ, JOSÉ	1927	1961	MÁLAGA (Femenino)

TOTAL DE CATEDRÁTICOS DE TODAS LAS ASIGNATURAS: 1.044

TOTAL DE CATEDRÁTICOS Y CATEDRÁTICAS DE HISTORIA: 114

TOTAL DE CATEDRÁTICAS DE HISTORIA: 22 (19,2%)

EXCEDENTES VOLUNTARIOS:

CORCHÓN GARCÍA, JUSTO	1915	1943
GARCÍA PRADO, JUSTINIANO	1907	1941
GONZÁLEZ DE HEREDIA GARCES, M <sup>a</sup> MERCEDES	1906	1943
IBÁÑEZ DALTABULT, ISABEL		
LORENZANA PRADO, M <sup>a</sup> PURA	1911	1941
MONTENEGRO LÓPEZ, ENRIQUE	1893	1930
OLIVEROS RIVES, M <sup>a</sup> TERESA	1907	1941
PASTOR GÓMEZ, JOSÉ	1909	1940
RUIZ MARTÍN, FELIPE	1915	1941
VÁZQUEZ DE PRADA VALLEJO, VALENTÍN	1925	1950

TOTAL CATEDRÁTICOS DE HISTORIA EXCEDENTES: 10

