implicados no sólo en la comprensión del objeto de estudio de esta parte —el pensamiento psicopedagógico—, sino en el progreso del conocimiento de otros sectores de la historia de la educación en España (como, por ejemplo, los de la educación especial o de la educación social).

En la segunda parte, más extensa que la anterior, realizará un cuidadoso análisis de las instituciones que más contribuyeron al desarrollo de la orientación y la intervención psicopedagógica en nuestro país, sin descuidar el marco internacional que determinaba ese desarrollo: la inspección Médico-Escolar, los centros de Orientación Escolar y Profesional y los centros de Educación Especial —relacionada ésta con el desarrollo mental—; completándose con el análisis del desarrollo de los instrumentos de evaluación, que el ejercicio de las funciones propias de las anteriores instituciones reclamaba.

En síntesis, el trabajador, al mismo tiempo que profundiza en el conocimiento de instituciones ya estudiadas desde otras dimensiones, nos ofrece el mapa de las redes institucionales, las preocupaciones de sus protagonistas, y las aportaciones de los mismos, a través de las cuales la psicopedagogía fue tomando carta de naturaleza en los conocimientos y prácticas españolas. Interesa resaltar el carácter de red con que el autor de la tesis interpreta la contribución de las instituciones analizadas, pues en ningún momento se trata de hechos aislados, sino relacionados e, incluso, dirigidos por dos focos importantes, los Institutos de Orientación Profesional de Madrid y Barcelona, verdaderos «núcleos vertebradores del panorama psicoeducativo español», en expresión del autor. En definitiva, una contribución importante para la Historia de la Educación, si se quiere llegar a una visión integral de los procesos histórico-educativos que contemple sus diversas formas de manifestarse.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX).* Universidad de Salamanca, 1997. Director: Dr. José María Hernández Díaz.

Se trata de una investigación dentro de lo que podría llamarse la historia social del currículo. Se estudia la evolución de la Historia como materia de enseñanza, a través de las huellas visibles e invisibles (textos escritos y contextos escolares), de las maneras discursivas y prácticas, de las formas de saber y de poder y de los usos sociales peculiares que adopta el conocimiento histórico en las instituciones escolares en el transcurso de dos etapas del sistema educativo: el modo de educación tradicional-elitista y el modo tecnocrático de masas.

Por lo tanto esta tesis doctoral pretende hacer una contribución a las formas de producción, distribución y reproducción del conocimiento histórico durante un largo período de tiempo, que coincide con el desarrollo del capitalismo en España y con las nuevas formas culturales y educativas inherentes al mismo. De ahí que, teniendo como base un enfoque sociohistórico crítico (sociológico e histórico a un tiempo) se tome como instrumento heurístico propio, concebido durante los años de esta investigación, el de código disciplinar, con el que se quiere dar cuenta de lo que permanece y lo que cambia (y el significado de lo uno y de lo otro) en la enseñanza de la Historia en la educación formal durante un extenso tramo temporal.

A menudo las investigaciones sobre la historia de las disciplinas escolares adolecen de un empirismo «historizante», carecen de un marco teórico sólido o se entienden como una rama lateral de la historia de las ideas científicas. En tal sentido esta tesis procura aportar planteamientos metodológicos novedosos, que han empezado a aplicarse en otros países por historiadores de currículo (como, por ejemplo, Goodson), sin renunciar, todo lo contrario, a plasmar un enfoque original, tal como el que se propone con la idea de código disciplinar.

Esta obra bebe en diversas fuentes del pensamiento crítico, especialmente en la sociología de la educación con la obra de

Lerena y en la tradición anglosajona) y en la historia social de tradición marxista. Tampoco están ausentes otras aportaciones, ya clásicas, como las de Foucault, Bourdieu, etc. Sobre estas bases se ha reconstruido la delicada y compleja trama de la sociogénesis del código disciplinar, esto es, de los discursos, contenidos y prácticas de una tradición social que, una vez «inventada», se prolonga en una sutil dialéctica de cambios y continuidades.

El conjunto de la obra aparece dividida en seis capítulos. En el primero, *La historia social del curriculum y el código disciplinar de la Historia,* aparecen algunas de las ideas, hipótesis y supuestos metodológicos que han guiado la investigación. En el capítulo II, *La lenta sedimentación de usos de educación histórica,* se toma un tiempo largo, de «sedimentación» de las primeras formas de utilización educativa de la Historia. En él se desentrañan, 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.

En el capítulo III, *«Todo era preciso crearlo». La fase constituyente del código disciplinar de la Historia,* se toma como objeto un tiempo más corto y cambiante (la era isabelina), cuando tiene lugar la fundación, la fase constituyente y de «invención» del *código disciplinar,* dentro de la construcción del sistema educativo del Estado burgués. Ahora se escrutan, en los diferentes niveles educativos, el elenco de discursos y prácticas sociales y profesionales que inventan la Historia como disciplina escolar, y que resultan, a un tiempo, de una herencia recreada y «aburguesada». 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, pedagógicos, sociales y político-ideológicos que en cada ámbito educativo atribuyen un valor y un significado cultural determinado a la enseñanza de la Historia.

En el capítulo IV, *La enseñanza de la Historia como larga tradición social. Continuidades y cambios del código disciplinar durante el modo de educación tradicional-elitista,* se regresa a una indagación de las permanencias, pero también de la dialéctica del cambio y la continuidad en el tiempo largo. Se explica el *código disciplinar* de la Historia como una realidad más que centenaria, como una tradición social que, una vez constituida al abrigo de la erección 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.

El capítulo V, *Modos, mudas y mudanzas de la educación histórica en la era de la educación tecnocrática de masas,* vuelve a la exploración del tiempo más corto comprendido entre 1970 y 1995, aunque ciñendo cada vez más la indagación a los tramos de lo que hoy se conoce por educación secundaria (antigua segunda etapa de EGB y BUP), donde el efecto de los cambios socioculturales resulta más espectacular. Se ensaya con ello una aproximación a la situación de la enseñanza de la Historia en un tiempo marcado por el afán reformista y se trata de explicar cómo y qué ha sobrevivido del *código disciplinar* en un período de notables mutaciones sociales y políticas. En esta época en la que se instala un nuevo tipo de capitalismo y una nueva racionalidad educativa, que corresponde al *modo de educación tecnocrático de masas,* acontece la crisis de identidad de la Historia como materia de enseñanza, el resquebrajamiento del *código disciplinar* de la Historia. Tal fenómeno no se presenta como una ruptura radical con el pasado, sino como un desgaste y erosión de las viejas ideas y como una introduc-

ción de nuevas modas e ilusiones epistemológicas y psicológicas.

Finalmente, el capítulo VI comprendía las conclusiones obtenidas en el conjunto de la investigación, y al mismo tiempo, tomando como base la crítica realizada en el capítulo anterior acerca del pensamiento dominante en materia de renovación de la enseñanza de la Historia, se postulan un sucinto abanico de ideas para intervenir en el presente y en el futuro conforme a los principios críticos que han inspirado al autor de esta tesis doctoral.

DEL POZO ANDRÉS, María del Mar: *Las escuelas primarias públicas de Madrid (1913-1931)*, Universidad Complutense de Madrid, 1995. Directora: Dra. Isabel Gutiérrez Zuloaga.

DOMÍNGUEZ PALMA, José: *La presencia educativa española en el Protectorado de Marruecos,* Madrid, UNED, 1996. Director: Olegario Negrín Fajardo.

Nuestro país se encontraba establecido en Marruecos desde principios del siglo XIX, a través de la obra de los franciscanos españoles. Después del Convenio de 1912, y una vez iniciada la acción protectora, España encontró una situación desconsoladora, que reflejaba el precario estado de la educación.

El Protectorado se dividió en tres etapas, siendo la primera (1912-1927) de pacificación y reconstrucción social. En lo educativo, con la excepción de las escuelas coránicas, la mayoría de los centros estaban en manos de los religiosos e instituciones privadas.

La segunda etapa se inicia en 1927 y llega hasta la Guerra Civil, realizándose importantes reformas educativas, como las de 1930 y 1935, además de una mayor arabización de la enseñanza.

La tercera etapa (1936-1956) trajo la obligatoriedad de la enseñanza marroquí y la creación de los Institutos de Bachillerato musulmán, israelita y español, siendo la época más fructífera en materia de educación. En definitiva, el período de Protectorado fue decisivo para la construcción y modernización de la educación y la enseñanza.

FABREGAT DEUSDAD, Artemio: *El pensamiento humanista de Monseñor Vicente Enrique y Tarancón. Obispo de Solsona*, Universidad de Valencia, 1994. Director: Dr. Francisco Baila Herrera.

Monseñor Vicente Enrique y Tarancón publicó durante los dieciocho años (1946-1964) que ocupó la sede episcopal de Solsona, una extensa, exuberante producción de discurso, en el que tiene su lugar propio el antropológico. Lo publicó, como maestro nato en materias de fe y costumbres, bajo una forma especial de magisterio eclesial católico: las Cartas Pastorales. Presenta, coincidiendo con el nacionalcatolicismo, características y rasgos particulares que lo hacen divergente de la filosofía dominante del sistema socio-político. Como máxima y general característica del mismo ha de considerarse la «opción por el hombre», que le sitúa en los inicios y proximidades de la que se denominará Teología de la Liberación, y que le describe y califica como un gran humanista.

Mostró especialmente: —La exigencia de redención humana del obrero; —La necesidad de renovar la Iglesia; —La urgencia de restaurar la concordia entre los españoles, superando las banderías entre vencedores y vencidos. Intentó cumplir estos propósitos llegado el tiempo oportuno, y siendo Presidente de la Conferencia Episcopal, como se le reconoció por quienes aman realmente la paz.

FELONES MORRAS, Román: *La Universidad Pública de Navarra: génesis y repercusión de un proyecto,* Madrid, UNED, 1996. Director: Manuel de Puelles Benítez.

A partir de un análisis interdisciplinar y de historia comparada, se estudian básicamente cuatro grandes cuestiones: