

DE LOS MANUALES DE HISTORIA A LA HISTORIA DE LA DISCIPLINA ESCOLAR: NUEVOS ENFOQUES EN LOS ESTUDIOS SOBRE LA HISTORIOGRAFÍA ESCOLAR ESPAÑOLA

From the handbooks for the History to the history of the History as a school discipline

Rafael VALLS MONTÉS
Universidad de Valencia

Fecha de aceptación de originales: Junio de 1999
Biblid. [0212-0267 (1999) 18; 169-190

RESUMEN: En los últimos años se ha producido un cambio muy significativo en los estudios relacionados con la historia en su condición de disciplina escolar. En la base de tal cambio ha confluído una amplia serie de factores, tanto epistemológicos como metodológicos, que han permitido profundizar en sus características constitutivas iniciales y en su evolución posterior, fuertemente marcada por las inercias y las rutinas. La pretensión de estos estudios es genealógica y no simplemente arqueologizante o erudita, pues comporta un deseo de renovación educativa que, mediante una comprensión más real de sus condicionantes históricos, vaya más allá de aquellos proyectos voluntaristas que se han mostrado incapaces o insuficientes para superar las deficiencias reiteradamente constatadas.

PALABRAS CLAVE: Historiografía escolar; historia del currículum; historia de las disciplinas escolares; código disciplinar.

ABSTRACT: In recent years a very important change in studies related to history as a school discipline has taken place. A wide range of factors have acted at the base of this change. They have allowed us to better know its constitutive characteristics and its later evolution, strongly defined by inertia and routine. The intention of these studies is genealogical and not archaeological nor erudite, so they provide a will for educative renovation, that goes further than idealistic projects, wich have turned out to be insufficient in overcoming known deficiencies.

KEY WORDS: History of curriculum, Handbooks

I. Los antecedentes inmediatos de la situación actual

A PRINCIPIOS DE LA DÉCADA DE LOS OCHENTA comenzaron a aparecer una serie de estudios sobre diversas disciplinas escolares (básicamente referidos a la enseñanza secundaria, aunque también se incluyese ocasionalmente a la primaria) que intentaban establecer las características que éstas habían tenido en algunas de sus fases previas desde su implantación en el sistema liberal de enseñanza, a mediados del siglo XIX. Había habido escasos precedentes en España con anterioridad a la fecha indicada ¹.

Sin embargo, y sin que nada especial lo hiciera presuponer, en aquellos años se publicaron algunos estudios, que comenzaron a alumbrar, en España, un nuevo campo de investigaciones. Las disciplinas escolares afectadas fueron fundamentalmente la geografía, la historia, la filosofía y la literatura ². El proyecto más sistemático y con un aparato conceptual y metodológico más desarrollado fue el dirigido por el profesor Horacio Capel en la Universidad de Barcelona.

Por lo que respecta a los estudios sobre *la historia de la historia como disciplina escolar*, que es el tema principal de este escrito, tras estas primeras aportaciones, centradas exclusivamente en los años iniciales del franquismo, se dio un cierto parón durante unos pocos años, hasta llegar a finales de los ochenta. En esta ocasión, las aportaciones vinieron, en gran parte, desde la renovada historia de la historiografía española, que aunque recurría también a los manuales escolares como su fuente privilegiada de información, ya se adentraba en esta temática intentando una más profunda reconstrucción histórica de la misma mediante una metodología más elaborada y con una perspectiva más sociológica ³.

Los años finales de la década de los ochenta y los primeros del decenio de los noventa registraron la aparición de un número considerable de estudios basados en el

¹ Nos referimos ahora a los estudios más coetáneos, pues ya hubo algunos intentos a finales del siglo XIX y primeros decenios del XX realizados por los seguidores de la Institución Libre de Enseñanza (Rafael Altamira, Lorenzo Luzuriaga o José Deleito, entre otros). Como precedente más inmediato cabe destacar el libro de PESET, S. GARMA, J. L. y PÉREZ GARZÓN, J. S. (1978): *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*. Madrid, siglo XXI, que contenía algunas aportaciones al respecto.

² Enumeramos aquí los estudios no relacionados con la disciplina histórica, dado que los estudios referentes a la misma los abordaremos posteriormente. La disciplina escolar más Investigada fue la geografía, gracias a los numerosos trabajos de Horacio Capel y de su grupo de la Universidad de Barcelona. Sirvan como ejemplo de estas investigaciones las publicaciones de CAPEL, H. et al. (1985): *Geografía para todos. La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*. Barcelona, Libros de la frontera; o la monografía de LUÍS GÓMEZ, Alberto (1985): *La geografía en el bachillerato español*. Barcelona, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.

La disciplina filosófica fue estudiada por HEREDIA, Antonio (1982): *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era isabelina (1838-1868)*. Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca. La literatura española lo fue por VALLS, Fernando (1983): *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*. Barcelona, A. Bosch.

En fechas posteriores se publicaron estudios sobre las matemáticas y otras disciplinas escolares, siguiendo las pautas establecidas por los estudios previamente citados. Una sugerente síntesis sobre la construcción de las disciplinas escolares españolas en la enseñanza secundaria del siglo XIX es la realizada por GUERENA, Jean-Louis (1998): «La construction des disciplines dans l'enseignement secondaire en Espagne au XIX siècle» en *Histoire de l'éducation*, n.º 78, pp. 57-87. Este muy interesante número de la revista está dedicado monográficamente a la enseñanza española entre los siglos XVI y XX.

³ Nos referimos fundamentalmente a los estudios de Gonzalo Pasamar y de Ignacio Peiró, que detallamos posteriormente (véase la nota 13).

análisis de los manuales escolares de historia vigentes, realizados desde perspectivas bastante diversas, ahora normalmente conectadas con las preocupaciones por introducir nuevos enfoques y valoraciones tanto en sus contenidos como en su metodología didáctica. Temas como el androcentrismo y la invisibilidad de las mujeres en los manuales, el etnocentrismo, la imagen de Europa reflejada en los mismo o el tratamiento dado a los cambios en los países del Este Europeo, entre otros, fueron objeto de investigación con mayor o menor utillaje conceptual, teórico y metodológico.

Ha sido, sin embargo, desde mediados de los años noventa, esto es, en los tiempos más recientes, cuando se ha comenzado a realizar investigaciones mucho más elaboradas y con una visión más completa de la problemática subyacente a este tipo de estudios que suponen, en mi opinión, un importante salto cualitativo en los mismos. En ello han confluído muchos factores, tanto españoles como internacionales, y relacionados tanto con la didáctica de la historia como con otras y diversas áreas de conocimiento, que es lo que intentaremos precisar en las páginas siguientes ⁴.

2. De los contenidos explícitos de los manuales escolares a la historia de la historiografía escolar

El interés por lo explícitamente manifestado por los manuales escolares de historia fue una de las primeras inquietudes que estuvieron a la base de su estudio, especialmente en su dimensión política e internacional. Ya desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, especialmente en la época de entreguerras, se sintió la necesidad de revisar el patriotismo de los manuales de historia y la conveniencia de disminuir su marcada carga chovinista y xenófoba, como forma de paliar sus posibles efectos conflictivos ⁵. Esta es una tarea que aún hoy continúa tanto en los países que experimentan grandes cambios políticos como en instituciones supranacionales, entre ellas las europeas ⁶.

Los estudios realizados en España durante el decenio de los ochenta estuvieron bastante marcados por estas líneas más clásicas de análisis en las que se incluía fundamentalmente los manuales en algunas de sus múltiples posibles facetas (fundamental-

⁴ Para una visión de conjunto de los cambios habidos recientemente en la historia de la educación realizada en España es fundamental la obra colectiva editada por GUERENA, Jean-Louis, RUIZ BERRIO, Julio y TIANA, Alejandro (1994): *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación (1983-1993)*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

⁵ Numerosas reuniones internacionales para la «revisión y mejora» de los manuales de historia, especialmente desde una perspectiva pacifista, fueron impulsadas tanto por la Asamblea de la Sociedad de Naciones como por algunos sindicatos de docentes europeos durante el periodo de entreguerras. Los institucionistas españoles, especialmente Altamira y Julio Casares, jugaron un papel muy destacado en estas iniciativas internacionales. Ellos fueron también los abanderados del estudio de los problemas relacionados con la enseñanza de la historia en los congresos internacionales de esta disciplina.

⁶ El Consejo de Europa impulsa desde hace bastantes años este tipo de reuniones, tanto en su vertiente superadora de los estereotipos negativos como en la difusión de una nueva dimensión europea e internacionalista más integradora. El Georg-Eckert-Institut de Braunschweig (Alemania) es el principal centro europeo de este tipo de investigaciones. El anterior enfoque prioritariamente bilateral de estos estudios ha dado paso progresivamente a una orientación más multilateral e internacional, sin que ello haya supuesto el abandono de las anteriores tareas, dado que persisten profundos problemas, que se reflejan y amplían en los manuales de historia, tanto en aquellas sociedades en transición de un sistema autoritario a otro más democrático como entre aquellos países con contenciosos políticos propensos al enfrentamiento abierto.

mente aquellas relacionadas con la extensión de los diversos temas tratados y los criterios de selección subyacentes; las ilustraciones y sus intencionalidades o la relación y disparidad existente entre los contenidos de la historiografía escolar y la historiografía sabia). En estos análisis también se atendía a algunas otras fuentes relacionadas con la enseñanza regulada de la historia (planes-programas de estudio y control o censura de los manuales).

Un buen ejemplo de esta forma de abordar el estudio de los manuales escolares fue la representada en aquellos años por un grupo de catedráticos de Bachillerato⁷. En la explicitación de las intenciones de su proyecto se ponía de manifiesto una doble finalidad. En primer lugar, intentar abordar la «evolución de la conciencia histórica de los españoles», partiendo de que ésta se basó «en buena medida» en los manuales de historia de educación primaria y secundaria. En segundo lugar, captar «con qué retraso, si lo hay, se han incorporado a ellos –los manuales– las nuevas tendencias –historiográficas–». Estos objetivos se reflejaban claramente en las preguntas que se planteaban y en la metodología que usaban, literalmente centrada en las siguientes cuestiones: modelo historiográfico seguido; ausencias destacables, teniendo en cuenta el nivel escolar para el que están destinados; uso del lenguaje (frases, calificativos, epítetos y juicios de valor más usados con referencia a determinadas realidades o conceptos); errores presentes; periodización empleada respecto de la cuestión analizada y las motivaciones principales de la misma; instrumentos didácticos más usados (variantes tipográficas empleadas; presencia o no de un léxico-vocabulario aclaratorio; ilustraciones y su empleo y finalidades; características de las lecturas complementarias y los temas elegidos para las redacciones indicadas a los alumnos) y «algunos aspectos políticos», entre los que se destacaba la «actitud del autor ante el tema».

Dentro de estas pautas metodológicas, aunque con variantes parciales, pueden incluirse los escasos estudios que se hicieron en estos años y que se centraron en los manuales de historia, tanto de primaria como de secundaria, del primer franquismo⁸. Su punto de referencia principal giró en torno a la «socialización» de valores e ideologías pretendidos en estos manuales. La metodología dependía en gran manera de lo que en aquellas fechas se estaba haciendo en Francia tanto desde una perspectiva centrada en la historia de las ideas, como desde un enfoque más directamente socioeducativo, ocasionalmente basado en el análisis informatizado de los textos.

7 José Antonio Álvarez Osés, Ignacio Cal Freire, M.^a Carmen González Muñoz y Juan Haro Sabater, que fueron quienes firmaron uno de los primeros artículos de esta «nueva» fase de los estudios españoles sobre los manuales de historia: «La historia en los textos de bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: la Segunda República» en *Revista de Bachillerato*, n.º 9, 1979, pp. 2-18. Su proyecto, tal como se indicaba en el mismo título del artículo, era abordar distintos temas históricos en cualquiera de los periodos de la enseñanza regulada española. Los diversos aspectos temáticos abordados a partir de los manuales del franquismo y de los primeros años de la transición fueron: la decadencia española del siglo XVII (1981); la guerra civil (1981) y el desastre de 1898 (1982). Ya más tarde, en 1992, en un artículo firmado por ALVAREZ OSÉS, J. A. y GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C. se analizó la figura del Padre De las Casas, pero ahora con referencia al conjunto de la manualística española («Mentalidad y didáctica: el padre Las Casas en los manuales de Bachillerato español (1840-1988)» en VV.AA. (1992): 17.º *Congreso internacional de ciencias históricas*. Madrid, Comité Internacional des Sciences historiques, vol. II, pp. 940-950.

8 Los dos principales estudios realizados fueron el de CLEMENTE LINUESA, María (1982): *La historia en los textos escolares de enseñanza primaria (1945-1975). Estructura científica y análisis ideológico*. Salamanca, ediciones de la Universidad de Salamanca, y el de VALLS MONTÉS, Rafael (1983): *La interpretación de la historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Valencia, Instituto de Ciencias de la Educación. Hubo una segunda edición fechada en 1984.

El planteamiento y la metodología seguidas en los ejemplos aportados no distaba considerablemente del llevado a cabo por otros estudios coetáneos, provenientes del ámbito universitario, que también abordaron los manuales escolares, aunque fuese de una manera más o menos directa⁹. Desde este mismo ámbito académico se realizaron algunas otras investigaciones sobre la enseñanza de la historia. Su principal preocupación era la actualización y modernización de su enseñanza, y se centraron prioritariamente en sus nuevos posibles enfoques temáticos y en su adecuación a la historiografía *sabia* del momento, aunque hiciesen alguna incursión puntual en la manualística del pasado¹⁰. Un hecho también destacable fue la mayor atención prestada a la difusión pública y a la dimensión social de la enseñanza de la historia en algunas reuniones de historiadores profesionales¹¹.

Desde la historia española de la educación también se estaba comenzando a plantear la importancia de los manuales escolares como una «magnífica fuente de información», al tiempo que, desde otras instancias ya más avezadas en este tipo de estudios, se llamaba la atención sobre la complejidad de su análisis científico, más allá de las repeticiones superficiales de sus enunciados¹².

Una de las principales aportaciones al tema que nos ocupa iba a llegar, sin embargo, no desde la historia de la educación o desde la didáctica de la historia, sino desde la incipiente y renovada historia de la historiografía española. Los estudios de Gonzalo Páramar y los de Ignacio Peiró, en ocasiones firmados por ambos conjuntamente, supusieron un importante cambio también para los estudios relacionados con la historia de la historiografía escolar. Esto ocurrió no sólo por sus estudios sobre los manuales escolares y sus autores, sino por la renovación conceptual y metodológica que impulsaron mediante su recepción de la nueva sociología del conocimiento y, más es-

9 LÓPEZ-CORDÓN, M.^a Victoria (1985): «La mentalidad conservadora durante la Restauración» en GARCÍA DELGADO, José Luis (ed.): *La España de la Restauración: política, economía, legislación y cultura*. Madrid, Siglo XXI, pp. 71-109.

10 La preocupación de los profesores Josep Fontana y José M.^a Jover por la enseñanza de la historia fue y sigue siendo una de las constantes de su tarea profesional. Entre tales aportaciones destacamos exclusivamente las que abordan los manuales escolares de historia:

FONTANA, Josep (1983): «Enseñar historia» en VV.AA.: *Notas en torno a la enseñanza de la historia*. Cáceres, Institución Cultural El Brocense, Diputación de Cáceres, pp. 11-21; de mismo autor (1991): «La historiografía española del siglo XIX: un siglo entre dos rupturas» en CASTILLO, S. coord.: *La historia social en España. Actualidad y perspectivas*. Madrid, Siglo XXI, pp. 325-335.

JOVER, José María (1984): «Caracteres del nacionalismo español, 1854-1874» en *Zona Abierta*, n.º 31, pp. 1-22; del mismo autor (1991): *La civilización española a mediados del siglo XIX*. Madrid, Espasa-Calpe; y (1997): «El pensamiento canovista y los manuales escolares de historia de la época de la Restauración» en VV.AA.: *Cánovas del Castillo y su tiempo*. Madrid, Academia de la Historia y Fundación R. Areces, pp. 87-130.

Otras aportaciones muy destacables sobre la enseñanza de la historia, como las de los profesores Julio Valdeón o Julio Arostegui, no las enumeramos aquí por no ocuparse de la evolución histórica de la misma.

11 ALBEROLA, Armando, ed. (1987): *Estudios sobre Rafael Altamira*. Alicante, Instituto Juan Gil-Albert. En esta obra colectiva se destacó adecuadamente la importancia que Altamira había dado a la historiografía escolar.

12 Véase DELGADO, Buenaventura (1983): «Los libros de texto como fuente para la historia de la educación» en *Historia de la educación*, n.º 2, pp. 353-358 y CASPARD, Pierre (1984): «De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires» en *Histoire de l'éducation*, n.º 21, pp. 67-74. Este último autor, junto con Alain Choppin, han sido los principales impulsores del proyecto francés *Emmanuelle* cuya pretensión es la de catalogar el conjunto de la producción manualística francesa de las disciplinas escolares. Alain Choppin publicó en 1991 un opúsculo con el título *Le manuel scolaire en cent références* (Paris, INRP) en que daba cuenta, desde una perspectiva marcadamente francesa, de la principal bibliografía existente.

pecíficamente, de la sociología de la ciencia y de la profesionalización, así como de sus investigaciones sobre la difusión y divulgación de la historia¹³.

En 1988, Raimundo Cuesta realizó la primera de sus varias aproximaciones globales al estado de los estudios sobre la enseñanza de la historia en España¹⁴. En esta aportación, Cuesta partía de una doble constatación. En primer lugar, de la insatisfactoria situación de la historia de la historiografía *sabia* española, y obviamente de la escolar, a pesar de algunas de las aportaciones parciales que por aquellos años comenzaban a darse y que ya hemos citado previamente. En segundo lugar, de la carencia de «un esfuerzo de reflexión, sistematización, periodización entre devenir historiográfico, desarrollo del pensamiento educativo y enseñanza de la historia», de la escasa receptividad habida respecto de la dimensión social del conocimiento histórico y de la divulgación de la historia como ciencia, lo que, como se anotó, contrastaba marcadamente con la ya citada situación de la geografía, que estaba obteniendo resultados muy interesantes. Cuesta destacaba igualmente las aportaciones que desde las «nuevas» historia y sociología de la educación se estaban realizando en vinculación con la historia de las disciplinas escolares y con las finalidades políticas del sistema educativo¹⁵. También afirmaba este autor que tal proyecto no era «una mera operación arqueológica, sino una necesaria interrogación, desde el presente, sobre el significado y alcance del conocimiento histórico, sobre sus virtualidades educativas y sobre sus implicaciones sociales». La finalidad pretendida era hacer más viable la renovación de la enseñanza de la historia, que, tal como él se temía entonces y corroboró posteriormente, había permanecido anclada en modelos, tanto historiográficos como educativos, muy tradicionales, más allá de la frecuente utilización de un lenguaje modernizante por parte de la administración, de los didactas o de los propios docentes de historia.

¹³ A su libro *Historiografía y practica social en España* (Zaragoza, Prensas Universitarias, 1987), habría que añadir sus numerosos artículos, de semejante temática, publicados desde mediados de los años ochenta, entre los que cabe destacar, por su relación con nuestro tema, los siguientes:

– PASAMAR, G. e PEIRÓ, I. (1987): «Arcaísmo y modernización en los manuales españoles de historia» en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, n.º 3, pp. 3-18.

– PEIRÓ, I. (1990): «La divulgación de la enseñanza de la historia en el siglo pasado: las peculiaridades del caso español» en *Studium*, n.º 2, pp. 107-133.

– PEIRÓ, I. (1992): *El mundo erudito de Gabriel Llabrés y Quintana*. Palma de Mallorca, Ajuntament de Palma.

– PEIRÓ, I. (1993): «La difusión del libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo XIX» en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 7, pp. 39-57.

¹⁴ Este autor ha sido quien con mayor perseverancia y también agudeza ha realizado el seguimiento más detallado de la evolución de la historiografía escolar española, tanto desde su perspectiva histórica como desde su compromiso por el cambio presente de la misma. Para seguir sus análisis de tal evolución son imprescindibles los artículos que a continuación enunciamos:

– CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1988): «La enseñanza de la historia en España» en Grupo Cronos, coord.: *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y en España*. Salamanca, ICE, pp. 99-118.

– (1991): «La enseñanza de la historia en tiempos de reforma: revisión temática y bibliográfica de una década» en *Studia Paedagogica*, n.º 23, pp. 11-23.

– (1997): «Investigaciones acerca de la enseñanza de la historia en España» en *Conciencia social*, n.º 1, pp. 251-257.

Sus dos últimas aportaciones, ahora en forma de libros, las comentaremos en el apartado 4 al abordar la situación presente de la historia de la historiografía escolar española.

¹⁵ Cuesta destacaba, entre otras, las aportaciones de los historiadores de la educación Antonio Viñao, Manuel de Puelles y M. A. Pereyra, y las de los sociólogos de la educación Carlos Lerena y M. Fernández Enguita.

Es también en esta segunda mitad de los ochenta cuando aparecieron una serie de estudios que abordaron la imagen o representación de algunas temáticas más específicas o generales. Son análisis realizados normalmente, pero no siempre, sobre los manuales en uso en tales fechas, muy en consonancia con los cambios educativos promovidos a partir de la reforma educativa que se estaba gestando en aquellos años. Entre ellos destacan las investigaciones sobre la ausencia de las mujeres en la historiografía escolar y el modelo androcéntrico en que se inspiran ¹⁶.

3. Entre la historia de la historiografía escolar, la historia del código curricular y la de la disciplina escolar

Durante el primer quinquenio de los noventa se realizaron, y en su mayor parte se publicaron, una serie de estudios que marcaron un nuevo rumbo en la forma de abordar tanto la temática de los manuales escolares como la del conjunto de los estudios sobre la historia de la enseñanza.

En primer lugar, se continuó profundizando en la enseñanza de la historia durante el primer franquismo, que se convirtió de esta manera en el periodo más estudiado ¹⁷. El enfoque primordial de estos estudios continuó girando, por una parte, alrededor de las relaciones entre la historiografía académica y la escolar y, por la otra, en torno a la ideología viabilizada a través de los contenidos textuales de los manuales ¹⁸.

En segundo lugar, se prosiguió con el análisis de los manuales en uso en aquellos años, para ver su forma de tratar distintas temáticas, especialmente relacionadas con el llamado currículum oculto, tales como los ya citados del androcentrismo y ocultación de las mujeres, y otros menos abordados y que se incorporaron a la lista, como, por ejemplo, el racismo, el belicismo, el mundo subdesarrollado, la imagen de Europa y otros directamente vinculados con la temática nacionalista, desde distintas perspectivas ¹⁹.

¹⁶ MORENO, Amparo (1986): *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, Lasal-Edicions de les dones. También puede incluirse en esta reseña uno de los numerosos análisis hechos sobre los estereotipos sexistas presentes frecuentemente en los manuales escolares, dado que en el mismo se incluye un capítulo dedicado a los manuales de historia. Nos referimos a la obra colectiva editada por GARRETA, Nuria y CAREAGA, Pilar, eds. (1987): *Modelos masculino y femenino en los textos de E. G. B.* Madrid, Ministerio de Cultura.

¹⁷ Los estudios más representativos de esta vuelta a la enseñanza de la historia durante el franquismo inicial fueron los de MARTÍNEZ-RISCO, Luis (1994): *O ensino de história no Bacharelato franquista (período 1936-1951). A propaganda do ideário franquista através dos livros de textos*. A Coruña, edicions de Castro, y el de MARTÍNEZ TÓRTOLA, Esther (1996): *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*. Madrid, Tecnos. Mención aparte, por la ampliación del periodo franquista estudiado, merece el libro de AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma (1996): *Memoria y olvido de la Guerra Civil española* (Madrid, Alianza editorial), en el que se aborda con cierto detalle, y como uno más entre los distintos «lugares de la memoria», los cambios habidos en los manuales de Formación Política de la falangista editorial Doncel a lo largo de la década de los sesenta.

¹⁸ Un enfoque similar es el que está presente en el artículo de MADALENA CALVO, J. I. y PEDRO LLOPIS, E. (1995): «El régimen de Franco en los libros de texto. Un análisis crítico y una alternativa didáctica» en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 9, pp. 79-99, pero en esta ocasión se incluye una propuesta sobre cuál sería un posible tratamiento adecuado del franquismo en los nuevos manuales de la Reforma educativa.

¹⁹ Cabe destacar entre estos estudios, sin ánimo exhaustivo y por orden cronológico, los realizados por LÓPEZ ATXURRA, R. (1994): «Las instituciones forales en los libros de texto. La historia como medio para una educación en la cultura política y participativa» en *Príncipe de Viana*, n.º 201, pp. 59-86; VALLS MONTÉS, Rafael

En estos años ya aparecieron también otros estudios que, contemplando esta perspectiva monográfica o ampliándola, abarcaban periodos mucho más dilatados, una mayor variedad de manuales de historia y una metodología más compleja en sus análisis. Muestras representativas de este cambio destacable son las aportaciones de R. López Atxurra (1990), de C. García García (1991), de J. García Puchol (1993), de R. López Facal (1994) o las de R. Valls Montés (1995 y 1997)²⁰

En una parte importante de las últimas aportaciones citadas, el empeño subyacente ya no se centraba exclusivamente en lo que los manuales de historia decían u ocultaban sino que el interés se había ampliado o desplazado a una concepción más global en la que el punto de atención era la reconstrucción de la historia de la enseñanza de la historia, y en la que se hacían presentes, entre otras, las aportaciones de la nueva historia del curriculum, la nueva historia de las disciplinas escolares y la nueva historia de la historiografía en su sentido más amplio.

Estos nuevos planteamientos, que abordaremos posteriormente al tratar sobre las aportaciones más recientes y que pueden servir de ejemplo-modelo comprensivo de los nuevos caminos de la historia de la historiografía escolar, se complementaron con otras iniciativas y proyectos bastante acordes con los nuevos retos y pretensiones.

En primer lugar, el proyecto denominado *Manes*, nacido en 1992 y que comienza ya a dar sus primeros frutos en forma de publicaciones, en el que se está realizando la catalogación de todos los manuales escolares, incluidos obviamente los de historia. Esta será una fuente documental básica para el próximo futuro. Ya contamos con algunas aproximaciones importantes²¹, pero será a través del proyecto *Manes* como podremos

(1994): «La imagen de Europa en los actuales manuales escolares de Ciencias Sociales» en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 8, pp. 3-26; ÁLVAREZ SANCHÍS, J. R. et al (1995): «Prehistoria e historia antigua en la enseñanza secundaria. Tradición e innovación en los textos escolares» en *Iber*, n.º 3, pp. 31-38; TAIBO, Carlos (1996): «Los cambios en el Este en los libros de texto de enseñanza media» en *Educación Abierta*, n.º 123, pp. 109-147; Monográfico con diferentes autores de la revista *Iber*, n.º 7 (1996): Mujer y ciencias sociales; SERRA SALA, J. M. (1996). «De la ideología al libre de text. Espanya i Catalunya als llibres de text de 2n cicle d'ESO» en *Balma*, n.º 3, pp. 81-87; NAVARRO, Josep María (ed.) (1997): *El islam en las aulas*. Barcelona, Icaria-Antrazyt.

Estas mismas características son las que presentan básicamente las ponencias y comunicaciones relacionadas con los manuales de historia y ciencias sociales, coordinadas por Luis Arranz Márquez, en las *Actas del 5.º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*. Madrid, Universidad Complutense, 1997, 2 vols.

²⁰ Las obras que ya reflejan de una manera clara este cambio indicado son, entre otras y siguiendo un ordenamiento cronológico, las siguientes: LÓPEZ ATXURRA, R. (1990 a): «La I Guerra Carlista y la ley del 25 de octubre de 1839 en los textos escolares (1876-1979): un ensayo sobre la reproducción de las ideologías» en *Boletín del Instituto Gerónimo de Urtariz*, n.º 4, pp. 59-80; del mismo autor (1990 b): «Conocimiento historiográfico y curriculum escolar: la I Guerra Carlista en los libros de texto» en VV.AA.: *150 años del Convenio de Bergara y de la ley del 25-X-1839*. Vitoria, Parlamento Vasco, pp. 405-429; 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, Universidad de Oviedo; GARCÍA PUCHOL, J. (1993): *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona; LÓPEZ FACAL, R. (1995): «El nacionalismo español en los manuales de historia» en *Educació i Història*, n.º 2, pp. 119-128 y VALLS MONTÉS, R. (1995): «Las imágenes en los manuales escolares de historia ¿ilustraciones o documentos?» en *Iber*, n.º 4, pp. 105-119 y del mismo autor (1997): «La historia enseñada y los manuales escolares españoles de historia» en VV.AA.: *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Sevilla, Diada Editorial, pp. 37-48.

²¹ El ya citado libro de J. García Puchol incluye un listado de los manuales de historia del siglo XIX, no solo escolares, aunque necesite ser completado y depurado debido a sus frecuentes inexactitudes. Este autor, junto con R. Valls Montés (1996) han realizado un listado mucho más completo (1808-1970), que permanece aún inédito, a la espera de la publicación de la catalogación del proyecto *Manes*, a la que servirá como base documental.

llegar a disponer de la más detallada catalogación de los manuales de historia, así como del conjunto de la legislación española sobre tales manuales ²².

Se ha avanzado también, aunque de manera más desigual por la dificultad impuesta por las fuentes documentales, en el conocimiento de la difusión territorial y de la vigencia temporal de una gran parte de los distintos manuales de historia habidos a lo largo de los siglos XIX y XX ²³.

Otra línea de avance está marcada por la publicación-recuperación de algunos de los estudios más descolantes para esta reconstrucción de la historia de la enseñanza de la historia. Ha sido ya publicada, en una colección significativamente denominada *Referentes*, la importante obra de Rafael Altamira sobre la enseñanza de la Historia. Otras obras igualmente básicas desde esta perspectiva han sido ya reeditadas o están en preparación ²⁴.

La próxima publicación del hasta ahora inexistente diccionario de historiadores españoles, entre los que obviamente se incluye a los más importantes autores de los manuales escolares, es otra de las piezas fundamentales de esta nueva situación que comienza a tomar cuerpo dentro de los estudios relacionados con la temática que nos ocupa ²⁵.

La recopilación física de los manuales también está realizándose, a partir, en gran medida, de los impulsos de diversos historiadores y didactas de la historia interesados en la recuperación de los mismos, lo que facilitará unas tareas que hasta ahora han sido muy dificultosas y, a veces, prácticamente imposibles. Se ha comenzado ya la *Biblioteca Manes*, unida al proyecto antes citado, y cabe esperar que en tiempos no muy lejanos se constituyan, en ella o en otras partes, entidades que cumplan este deseo y necesidad de lograr una o varias bibliotecas en las que sea fácil localizar la mayor cantidad posible de estos manuales escolares ²⁶.

²² Para mayor información sobre este proyecto pueden verse los artículos de GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, Federico (1998): «Le programme Manes: les manuels scolaires dans l'Espagne contemporaine (1808-1990)» en el ya citado número monográfico de la revista *Histoire de l'Éducation*, pp. 258-263, o el de VALLS MONTÉS, R. (1999): «El proyecto Manes: las bases de un salto cualitativo fundamental en la investigación educativo-didáctica sobre los manuales escolares españoles» en *Con-ciencia social*, n.º 3, pp. 274-277.

²³ Una visión actual de esta cuestión, que sintetiza el estado presente de nuestros conocimientos, puede verse en VALLS MONTÉS, R. (1998): «Recepción de los manuales de historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX): Estado de la cuestión» en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, n.º 12, pp. 3-26.

²⁴ ALTAMIRA, Rafael (1997): *La enseñanza de la historia*. Edición de Rafael Asín Vergara. Madrid, Akal, Colección Referentes (esta reedición se ha hecho sobre la de 1895, mucho más completa que la anterior de 1891). De la misma manera, la edición facsímil de la obra publicada en 1855 por GIL DE ZARATE, Antonio (1995): *De la instrucción pública en España* (Oviedo, Pentalfa ediciones, 3 vols.), nos ha permitido disponer mucho más cómodamente de las diversas y muy matizadas apreciaciones personales de uno de los principales diseñadores del sistema educativo liberal español. Se encuentra en proyecto, además, la reedición, por parte de la Universidad de Valencia, del estudio realizado por el discípulo y seguidor de Rafael Altamira, DELEITO PIÑUELA, José (1918): *La enseñanza de la historia en la universidad española y su reforma posible* (Valencia, Tipografía Moderna). A tales reediciones hay que añadir la de la publicación del original de la Memoria-Programa presentada en 1875 por COSTA, Joaquín (1996): *Oposiciones a la cátedra de Historia de España de la Universidad de Madrid. Programa y método*, con una introducción de I. Peiró Martín (Zaragoza, Institución Fernando el Católico). En un inmediato futuro se reeditará, con amplias y documentadas introducciones, algunos de los manuales escolares de historia más significativos del siglo XX como, por ejemplo, el de BALLESTER, Rafael (1913-1914): *Clio. Iniciación al estudio de la historia*.

²⁵ PEIRÓ MARTÍN, I. y PASAMAR, G.: *Diccionario de historiadores. Siglos XIX y XX*. Madrid, Akal, Colección Referentes, n.º 4 y 5 (de próxima publicación).

²⁶ La biblioteca Manes esta ubicada en la sede central de la UNED, en Madrid. Un proyecto semejante se está realizando en la Universidad de Valencia, a partir de las aportaciones del historiador de la educación León Esteban (para mayor información sobre este proyecto puede verse VV.AA. (1998): *El món escolar a tra-*

Las aportaciones de la historia de la historiografía española realizadas en los últimos años han contribuido de modo muy fructífero, como ya se indicó, a este florecimiento de la historia de la historiografía escolar. Tales estudios han facilitado mucho la tarea y han dado abundantes pistas, tanto metodológicas como conceptuales, para ir enriqueciendo y completando el panorama de una historia de la historiografía escolar española ²⁷.

El intento y deseo de mejorar los manuales escolares de historia en uso (o de ciencias sociales según la actual denominación), a la par que el intento de precisar las dificultades reales de una transformación importante de la historia enseñada por parte del profesorado, han abierto una nueva dimensión en el estudio y análisis de este conjunto de variantes, tanto desde la perspectiva de una crítica de los manuales y de sus deficiencias historiográfico-didácticas ²⁸ como desde perspectivas más teóricas o profesionales ²⁹.

La muestra más patente y también potente de lo mucho que han cambiado las cosas respecto de nuestro conocimiento de la historia de la enseñanza escolar de la historia han sido las investigaciones y publicaciones aparecidas en los dos últimos años. Me estoy refiriendo específicamente a las aportaciones de Raimundo Cuesta, a la obra de Carolyn P. Boyd y al estudio de Pilar Maestro, basado en su tesis doctoral, que son las que centrarán nuestra atención en las páginas siguientes ³⁰.

vés de la col·lecció de León Esteban. Valencia, Museu d'Etnologia de la Diputació de Valencia. Otro tanto ocurre en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza a partir del legado bibliográfico de Arturo Fernández Cacer: Véase VV.AA. (1992): *la biblioteca de un maestro. Legado bibliográfico de Arturo Fernández Cacer.* Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación. Y también en otros lugares como puede verse en la publicación de VV.AA. (1997): *Recuerdos de un olvido. Los libros en que aprendimos. Fondo bibliográfico, documental y material de Javier Carbonero Domingo.* Valladolid, Junta de Castilla y León. Una amplia y cuidada síntesis de las múltiples perspectivas posibles a la hora de estudiar los manuales escolares puede verse en los dos volúmenes de la obra colectiva dirigida por Agustín Escolano Benito (1997): *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República.* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez; y (1998): *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la postguerra a la reforma educativa.* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

²⁷ Ya hemos citado gran parte de la producción científica de G. Pasamar e I. Peiró. Aquí ya sólo cabría añadir una de sus últimas publicaciones relacionadas especialmente con el tema que tratamos: PEIRÓ MARTÍN, I. (1996): «La historia de una ilusión: Costa y sus recuerdos universitarios» en *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, n.º 13, pp. 209-312, en la que, entre otros diversos aspectos sobre la profesionalización de los historiadores, hay una rica selección de cartas y recuerdos de importantes personajes e historiadores en los que se describe su apreciación-valoración de la forma en que vivieron sus experiencias escolares en relación con la disciplina de la historia.

²⁸ Véase, entre otras contribuciones, la de MAINER, J. (1995): «¿Nuevos libros para reformar la enseñanza?. Apuntes sobre los textos escolares de Ciencias Sociales para la Secundaria Obligatoria» en *Iber*, n.º 4, 87-103 o la de LÓPEZ FACAL, R. (1997): «Libros de texto. sin novedad» en *Con-ciencia Social*, n.º 1, pp. 51-76.

²⁹ VALLS, R. (1998): «Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia» en *Iber*, n.º 17, pp. 69-76.

³⁰ Nos referimos a los dos libros de CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia.* Barcelona, Pomares-Corredor, y (1998): *Clio en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas.* Madrid, Akal; al de CAROLYN P. BOYD (1997): *Historia patria. Politics, history, and national identity in Spain, 1875-1975.* Princeton, University Press (que será publicado en España por la editorial Pomares-Corredor) y al estudio de MAESTRO, Pilar (1997): *Historiografía y enseñanza de la historia* (título de la tesis doctoral). Alicante, Universidad de Alicante. Dos nuevas y muy interesantes aportaciones, que no contemplamos en esta ocasión, por no alargarnos aún más, son las tesis doctorales de LÓPEZ FACAL, Ramón (1999): *O concepto de nación no ensino da historia.* Universidad de Santiago de Compostela, y la de DELGADO CORTADA, Consuelo (1999): *Historia que instruye o Historia que adoctrina. La formación histórica de los maestros en la España del siglo XX.* Universidad de Murcia.

4. La historia como disciplina escolar en los recientes estudios sobre la historia de la historiografía escolar española

El análisis de Raimundo Cuesta sobre *la sociogénesis de la historia como disciplina escolar* es tal vez el intento más completo por articular las aportaciones provenientes de campos investigativos relativamente diversificados y que cabría ubicarlos entre los esfuerzos convergentes de la nueva historia social de la cultura (o historia cultural de la sociedad, en otras versiones), de la historia de la historiografía, de la sociología crítica de la educación, de la nueva historia de la educación y del curriculum así como de la muy reciente historia de las disciplinas escolares, que, al igual que las anteriores, también se plantea como un área de conjunción de esta nueva manera de abordar los problemas histórico-sociales, en su relación con las cuestiones culturales, dentro de una perspectiva de análisis no determinista³¹. Sería largo de enumerar las fuentes intelectuales que, como muestra de este planteamiento interdisciplinar, aparecen reiteradamente en las páginas de este autor³².

Una de las aportaciones más sugerentes de Cuesta, en conexión con los presupuestos establecidos por A. Chervel³³, es su esfuerzo por superar los anteriores enfoques basados prioritariamente en el análisis de la relación existente entre la disciplina escolar y la ciencia referente, esto es, entre la historiografía escolar y la historiografía académica. Cuesta parte de la *discutible* afirmación de que las disciplinas escolares poseen completa autonomía constitutiva con respecto a las ciencias académicas referentes y de que aquéllas no pueden ser asimilables a conocimientos de otra clase, que han surgido en contextos sociales diferentes³⁴. Este es un debate totalmente abierto en la actualidad, que no podemos desarrollar en esta ocasión. En mi opinión, tendríamos que conocer mejor lo ocurrido en otros países de nuestro entorno más inmediato, para poder matizar la contundencia *interesada* de la afirmación de Cuesta.

En este sentido, Cuesta destaca, y critica, que en España la historia de las disciplinas escolares se haya estado realizando más como historia de las ideas científicas respectivas que como historia social del curriculum, en la que, evidentemente, están y se hacen presentes las redes profesionales de poder y de saber y los usos sociales del conocimiento histórico en las instituciones escolares.

El estudio de R. Cuesta adopta como categoría central de su análisis la idea de *código disciplinar*. Mediante este concepto, muy próximo, pero distinto, al de código curricular de otros autores³⁵, este investigador aúna «una tradición social configurada

³¹ Véanse, por ejemplo, las diversas aportaciones recogidas en dos obras colectivas de reciente publicación en las que se recogen estos nuevos planteamientos. Por una parte, en VV.AA. (1998): *Culturas y civilizaciones. III congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid, Universidad de Valladolid; por la otra, en OLABARRI, Ignacio y Caspistegui, F. J., dirs (1996): *La «nueva» historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid, editorial Complutense.

³² Autores representativos de estas tendencias y campos de investigación como W. Apple, B. Bernstein, P. Bourdieu, R. Chartier, A. Chervel, N. Elias, M. Foucault, A. Giddens, I. Goodson, U. P. Lundgren, Th. S. Popkewitz, J. Varela o A. Viñao Frago, por nombrar tan sólo a unos cuantos, aparecían citados en numerosas ocasiones en los dos libros de R. Cuesta.

³³ CHERVEL, A. (1991): «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación» en *Revista de educación*, n.º 295, pp. 59-111.

³⁴ CUESTA, R.: *Sociogénesis...*, p. 18.

³⁵ El propio Cuesta reconoce las conexiones de este concepto con otras más o menos similares de autores tales como B. Bernstein («código de conocimiento educativo»), M. Foucault («códigos culturales») o U. P. Lundgren («código curricular»), lo que no disminuye, en absoluto, la riqueza del concepto empleado por este autor.

*históricamente y compuesta de un 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... y que, como toda tradición, comporta una invención y una reinención del pasado. Una invención en la medida en que el código disciplinar se funda y se formula en unas determinadas circunstancias históricas; una reelaboración, también, por que, al ser inventado, no se olvidan los fragmentos discursivos y prácticas anteriores»*³⁶.

La inclusión, dentro del código disciplinar, de las prácticas educativas y de sus rutinas obliga a Cuesta a ir más allá de las habituales fuentes documentales usadas en este tipo de investigaciones y a introducir, junto a éstas (planes de estudio y manuales escolares, fundamentalmente), esto es, los llamados «*textos visibles*», otras fuentes que le permitan acercarse y reconstruir «*los textos invisibles*», los contextos escolares de la práctica de la enseñanza de la historia. Para este fin ha recurrido a fuentes mucho menos usuales, que se han mostrado también muy fructíferas: fotografías, imágenes, espacios y arquitecturas escolares, reglamentos, memorias de centros, testimonios orales, encuestas o informes administrativos. Esta ampliación de las fuentes, sin duda, ha proporcionado mayor riqueza a su análisis que, sin embargo, se ha seguido basando muy fundamentalmente en los manuales escolares de historia, eso sí, con una indagación sobre los mismos llena de matices y de una profundidad muy lejana de la paráfrasis superficial. Cuesta ha ampliado, de esta manera, la necesidad que ya veníamos sintiendo de guardar, catalogar y de conocer con mayor detalle algunas nuevas fuentes, a las que posiblemente habría que unir algunas otras, no citadas por Cuesta, como las representadas por los exámenes y cuadernos de clase de los alumnos, los inventarios de los objetos existentes en los distintos tipos de centros educativos o los testimonios personales de distintos autores que han dejado trazas de sus vivencias escolares³⁷.

Dentro de estas nuevas vías analíticas ampliadas por R. Cuesta hay que destacar como una aportación muy clarificadora la distinción establecida por este autor entre «*historia regulada*», «*historia soñada*» e «*historia enseñada*»³⁸, que se desprende coherentemente de su concepto de código disciplinar. No todos estos conceptos son nuevos, pero Cuesta ha sabido precisarlos con gran riqueza de matices, a veces incluso cambiando parcialmente la significación que otros autores les habían dado³⁹.

Por *historia regulada* se entiende todo el conjunto de los antes llamados «*textos visibles*», esto es, la serie de disposiciones jurídico-administrativas que diseñan, regulan y

³⁶ CUESTA, R.: *Sociogénesis...*, p. 86. Otras definiciones, muy semejantes, pueden verse también en las páginas 20 y 125. Por ejemplo, la de la p. 20: «*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*».

³⁷ En este sentido, por ejemplo, son muy sugerentes los testimonios de personajes como Claudio Sánchez Albornoz, Ramón Carande, Francesc Cambó, Miguel de Unamuno o Carlos Riba, recopilados por PEIRÓ, I. (1996) en su ya citado estudio: «La historia de una ilusión: Costa... especialmente las páginas 267-269. Lo son igualmente las apreciaciones de Manuel Azaña, ya más conocidas, en su relato *El jardín de los frailes*.

Por lo que respecta a las posibilidades ofrecidas por los cuadernos de los alumnos, junto con los informes de la inspección, el reciente libro de HERY, Evelyne (1999): *Un siècle de leçons d'histoire: l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Presses Universitaires de Rennes, es un magnífico ejemplo de sus virtualidades, cuando la investigación está dotada, como en este caso, de un rico aparato epistemológico y metodológico.

³⁸ Estos conceptos son los que definen los capítulos 2, 3 y 4 de su obra *Clio en las aulas...*

³⁹ VALLS, R. (1996): «La historia enseñada y los manuales escolares españoles de historia» en VV.AA.: *Didáctica de las ciencias sociales: la investigación*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, pp. 43-59.

controlan el sistema educativo, incluyendo también en ella a los manuales escolares en cuanto condicionados por tal administración y como condicionadores, a su vez, de parte de las decisiones posteriores de los docentes y de las prácticas de los alumnos.

Con *historia soñada* se refiere Cuesta al «*deseo incumplido de una enseñanza nueva de la Historia, (que) es un viejo sueño y una larga aspiración de algunos docentes, ya existente en los primeros intentos de revisión del código disciplinar*». Cuesta utiliza esta denominación en referencia fundamentalmente con los *tiempos de reforma* más recientes, ya desde los años setenta del siglo XX, que, en su opinión, «*reinventan, sin plena conciencia de ello, una tradición discursiva que desde finales de la centuria anterior había venido impugnando algunas de las ideas cardinales del código disciplinar*»⁴⁰. El hecho de vincular primordialmente este calificativo a los tiempos recientes y sus «nuevas ilusiones de renovación pedagógica» hace que Cuesta, en mi opinión, no le saque suficiente partido a este concepto, que, de esta manera, queda reducido a un nueva versión del mítico Sísifo y a una valoración excesivamente pesimista y parcialmente contradictoria de todo aquello que se ha estado haciendo en nuestro país, tanto recientemente como en el pasado. En este análisis del presente, más comprometido necesariamente, y puede que también más parcial por parte de todos, las apreciaciones pueden ser obviamente distintas, pero no necesariamente todas tan pesimistas. En esta ocasión, siempre en mi opinión, el muy matizado pensamiento histórico de Cuesta se ha dejado arrastrar, al parecer, por los vientos de la impaciencia y de la ensoñación. Por mi parte, yo preferiría cambiar el adjetivo propuesto y hablar más bien de la *historia pretendida*, por cuanto esta deseada renovación de la enseñanza de la historia no tiene por que ser fruto de un sueño, aunque algunos o todos seamos conscientes del cúmulo de dificultades de todo tipo que el reificado código curricular imperante comporta para su transformación. Es el propio Cuesta quien a través de su profundo análisis nos ha mostrado cómo el código fue inventado y, por tanto, como contiene inherentemente la posibilidad de ser transformado, aunque eso sea obviamente difícil, como lo es todo *combate por la historia*.

Con el concepto de *historia enseñada* Raimundo Cuesta se refiere a la práctica real de la enseñanza de la historia, a la historia realmente enseñada, en la que se aglutinan conocimientos, prácticas y rutinas. Esta historia enseñada «*sólo cobra sentido asociada a un campo profesional y a una institución en la que la transmisión del conocimiento obedece a unas reglas particulares no necesariamente escritas... es decir, un tipo de racionalización de la conducta habitual, sustentada en ideas de baja intensidad intelectual, y no siempre conscientes, sobre el conocimiento escolar y su enseñanza, pero de gran eficacia para la buena marcha de la función social (de) ser profesor y hacer de profesor*»⁴¹.

A partir de estos presupuestos, Cuesta se adentra en una sociología del profesorado y del alumnado centrada fundamentalmente en los cambios experimentados por los mismos a partir de los años setenta y de los cambios sociales recientemente experimentados en el conjunto del sistema educativo español. Su veredicto es el de la coexistencia de cambios y de continuidades, esto es, la pervivencia de usos y prácticas educativos muy tradicionales en la Educación Secundaria, que conviven con prácticas minoritarias más innovadoras, tal como ocurre, en la mayoría de los países de nuestro entorno de los que poseemos datos relativamente precisos⁴². A la hora de explicar tanto los cambios

⁴⁰ CUESTA, R.: *Clio...*, p. 119.

⁴¹ CUESTA, R.: *Clio...*, p. 168.

⁴² Esta apreciación de R. Cuesta ha sido ratificada muy recientemente por el más representativo estudio empírico de ámbito europeo realizado hasta la fecha: ANGVIK, M. y BORRIES, B. von, eds. (1997): *Youth*

como las permanencias o rutinas en la enseñanza real de la historia, Cuesta considera que éstas últimas «pese a lo que tengan de supervivencias y de arcaísmos, contienen en sí mismas una racionalidad o lógica institucional y adoptan la forma de estructuras de larga duración enmarcadoras de la acción docente de los profesores de historia... mediante la cual, la vieja enseñanza de la historia ha perdido legitimidad pero no vigencia»⁴³.

Frente a esta situación, objetivamente bastante negativa respecto de las posibilidades de renovación de la enseñanza de la historia, Cuesta, que es un reconocido y perseverante *activista* de la misma, ya desde finales de la década de los setenta y a través del grupo didáctico Cronos, se ve impelido a manifestar las razones de su estudio y las finalidades del mismo: «desbrozar el camino para afrontar con más solvencia, prescindiendo de falsas ilusiones, pero conscientes de las dificultades que ello entraña, la transformación de la enseñanza de la historia. Quitar las vendas de los ojos y señalar las limitaciones de los discursos dominantes, la durabilidad de las prácticas docentes más conservadoras y la férrea presencia de constricciones institucionales y organizativas, (que) constituyen premisas imprescindibles para la crítica de la didáctica, pero también son una garantía para pensar una nueva didáctica fundada en la crítica»⁴⁴. En una de las frases lapidarias, con las que Cuesta frecuentemente sintetiza su análisis de la enseñanza de la historia en España, se señala que «en los discursos predominan las ilusiones, en las aulas la rutinas. Entre ambos ha de navegar cualquier intento crítico de reformular la enseñanza de la historia»⁴⁵.

Cuesta concluye, dentro de la mejor línea del actual pensamiento histórico, destacando la necesidad de reivindicar y crear una «didáctica genealógica», que sirva de lema renovador de la enseñanza de la historia, mediante la cual ésta encuentre su finalidad principal en el estudio de la genealogía de los problemas del presente y en el afianzamiento del «pensar históricamente». Esta nueva enseñanza de la historia no tendría nada que ver, obviamente, con una educación histórica tradicional, sustentado en un narrativismo basado en la sucesión de edades de una supuesta historia universal o en el relato nacionalizante y retrospectivo del territorio ocupado por cada uno de los Estados actuales. De esta forma, la educación histórica podría adquirir todo su sentido, contribuyendo a relativizar los valores e instituciones sociales del presente y mostrando su carácter de construcciones humanas en el curso del tiempo, esto es, la reivindicación de la historicidad y de la pluralidad de lo social como lugar central del estudio escolar de la historia.

Como excepción a todo lo dicho anteriormente, la riqueza conceptual y analítica del estudio de Cuesta no se cumple, en mi opinión, en el caso de su uso del concepto sociológico de «modo de educación» y sus dos variantes («modo de educación tradicional-elitista» y «modo de educación tecnocrático de masas»), que le obliga a compendiar dentro de cada uno de estos dos «modos» realidades no tan simplistamente unibles.

and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburg, Körber-Stiftung, 2 vols), cuya base estadística la constituyeron 31.000 alumnos y 1.200 profesores provenientes de un conjunto de 27 países. El análisis de las respuestas obtenidas, que confirman marcadamente la preponderancia de la rutina práctica en la enseñanza de la historia, aún continúa. Una consideración muy similar es la que se desprende de la segunda parte del estudio de LAUTIER, Nicole (1997): *À la rencontre de l'histoire*. Lille, Presses universitaires du Septentrion. Lo mismo se demuestra, desde una perspectiva histórica, en el ya citado libro de Evelyne Hery (1999): *Un siècle de leçons d'histoire...*

43 CUESTA, R.: *Clio...*, p. 200.

44 CUESTA, R.: *Clio...*, p. 201.

45 CUESTA, R.: *Sociogénesis...*, p. 334.

Consecuencia de esta reducción tan exagerada es, por ejemplo, el carácter excesivamente plano o diluido con que aparece todo el largo y complejo período de la Restauración, al que, como después veremos, C. Boyd, a través de otras categorías, sí ha sabido sacarle un partido muchísimo más profundo y matizado⁴⁶.

Las aportaciones de Pilar Maestro, y más aún sus preocupaciones, convergen con las de R. Cuesta en gran manera, aunque se parta de acentuaciones diferentes y de un enfoque analítico parcialmente diverso. Ambas aportaciones provienen de una misma opción fundamental, que es la que ha ocupado gran parte de la actividad profesional, pasada y presente, de ambos autores: el intento de dilucidar las causas de la constatada dificultad en la transformación de la enseñanza de la historia y la realización de propuestas didácticas concretas que contribuyesen a tal renovación⁴⁷. También son semejantes las opciones científicas de las que se nutren, aunque difieran parcialmente en sus subrayados. Ya las vimos en el caso de R. Cuesta. En lo que respecta a Pilar Maestro, sus análisis se centran, por una parte, en una mayor atención a la *teoría de la historiografía*, especialmente en su componente epistemológica, y, por otra, en una mayor preocupación por los *aspectos psicocognitivos* que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que esta autora interpreta desde las aportaciones del constructivismo. De forma tal vez simplificadora se podría decir que R. Cuesta subraya los aspectos sociológicos de la cuestión abordada y que P. Maestro hace lo mismo respecto de las dimensiones epistemológicas y psicocognitivas implicadas en tal proceso. Las consecuencias de tales preferencias y subrayados no se advierten tanto en relación con sus análisis de la sociogénesis y evolución de la disciplina escolar como en las distintas propuestas didácticas «renovadoras» con las que ambos autores concluyen sus investigaciones.

El análisis de P. Maestro parte de la constatación de que la enseñanza de la historia, tanto en España como en los países de nuestro entorno, permanece anclada epistemológicamente en los modelos generados en el siglo XIX mediante las «Historias Generales». Éstos, tras su elaboración a manos fundamentalmente de los historiadores vinculados a la burguesía conservadora, fueron trasvasados a la enseñanza secundaria y primaria⁴⁸.

Los dos problemas básicos que toda «renovación» de la enseñanza de la historia debe de afrontar para poder superar las rutinas en que tal enseñanza se encuentra pasan fundamentalmente por la deconstrucción de tal modelo historiográfico-epistemológico, que se ha reificado y convertido en el modelo «natural» de enseñanza de la historia, y por la consecución de una correcta adecuación de la «nueva» historiografía, científicamente aceptable, a los destinatarios de la misma, esto es, a las características psico-

⁴⁶ Juan Mainer, en su afinada y elogiosa reseña de la tesis doctoral de R. Cuesta, de la que provienen los dos libros aquí comentados, ya supo destacar muy acertadamente este punto conceptualmente débil del análisis realizado en la misma (MAINER BAQUÉ, Juan: «Sapere aude! Un viaje, con retorno, a las entrañas de los que somos. A propósito de la tesis de Raimundo Cuesta» en *Con-ciencia social*, n.º 2, 1998, pp. 199-203).

⁴⁷ Ambos investigadores tienen un amplísimo currículum, tanto individual como colectivo, en relación con la enseñanza de la historia, sea desde la perspectiva de la innovación didáctica, sea desde la investigación sobre la misma. Ambos, además, han encabezado dos proyectos educativos muy significativos realizados a partir de las nuevas posibilidades abiertas por la LOGSE (proyectos de los grupos didácticos Cronos y Kairós).

⁴⁸ El proceso histórico entendido como progreso; la yuxtaposición cronológica de los acontecimientos como explicación lineal de tal proceso; el predominio de lo político y de las singularidades históricas o la carga erudita y no explicativa de la historia, son algunas de las características detalladamente analizadas por Maestro, así como su corolario memorístico en relación con la práctica educativa resultante.

cognitivas de los alumnos, lo que, en opinión de Maestro, es actualmente viable a partir de las aportaciones del constructivismo.

Esta adecuada confluencia de la historia investigada con la historia enseñada es la que puede hacer posible salir del actual estancamiento, caracterizado por la rutina y el inmovilismo, y es, por tanto, la que puede posibilitar la transformación de la enseñanza de la historia, mediante la ruptura epistemológica anteriormente planteada, en un auténtico conocimiento histórico, en un «pensar históricamente» las realidades presentes y pasadas, lejos de la anterior e inicial finalidad legitimadora del poder burgués que estuvo a la base de la implantación de la enseñanza de la historia y que ha pervivido hasta la actualidad, con la excepción, si se quiere, de algunas iniciativas renovadoras minoritarias (basadas tanto en el cambio de la función social del conocimiento histórico como en una mayor proximidad a la crítica científica), similares a las impulsadas por la Institución Libre de Enseñanza y sus seguidores. Estas características son las que en su opinión han convergido en la mayoría de los proyectos renovadores habidos en las últimas décadas en el mundo occidental.

Evidentemente, el análisis de Maestro le ha obligado a realizar un detallado recorrido tanto por la historiografía sabia como por la historiografía escolar españolas. Para esta última se ha servido tanto de los programas y planes de estudio habidos como de los manuales escolares. Ciertamente, el uso de unas fuentes, algo más variadas por parte de R. Cuesta, así como su distinción teórica-práctica entre historia regulada e historia enseñada, han permitido a este autor precisar algunos aspectos que quedan más diluidos en el estudio de Maestro. Complementariamente, Pilar Maestro ha mostrado con mayor contundencia el carácter marcadamente ideológico de la opción epistemológico-historiográfica, y los peligros y graves consecuencias de una desatención crítica respecto de la misma en referencia con cualquier intento de renovación de la enseñanza de la historia.

El debate habido entre las posiciones teóricas representadas por Cuesta y por Maestro, a las que habría que añadir algunas otras, más o menos intermedias y matizadas, ha sido y está siendo muy interesante y beneficioso para el conjunto de quienes nos preocupamos por la renovación de la enseñanza de la historia⁴⁹. Raimundo Cuesta, en uno de los párrafos finales de su segundo libro, reconoce cómo la concreción práctica de ambas propuestas, y también de otras similares, las hace aproximarse o, al menos, no ser tan distintas: «*sabedores de que los enfoques críticos hasta ahora han servido más para poner en cuestión lo existente que para proponer una alternativa pedagógica consistente, y conscientes de que el valor de las teorías críticas decrece conforme se aproxima a la confección de proyectos de enseñanza o a la acción inmediata en el aula...*»⁵⁰.

Creo que, afortunadamente, las diferencias entre ambas posiciones se van matizando y, tras una fase de debate más acerado, se está comenzando otro mucho más fructífero y beneficioso para el no tan amplio segmento de los preocupados por la renovación de la enseñanza de la historia. Y aún nos quedan muchas cosas por hacer en

49 Es imposible reflejar, aunque sea someramente, la larga serie de debates habidos en los últimos años a propósito de temas muy fundamentales en torno a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales respecto de sus finalidades sociales, sus contenidos y su selección, su enfoque más o menos disciplinar, la adecuación al alumnado, la formación del profesorado, la caracterización adecuada del propio «conocimiento escolar», la naturaleza social e ideológica del conocimiento y de la enseñanza, así como de otros muchos temas relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Muchas de estas cuestiones debatidas, por no alargar la relación de autores y de obras, pueden verse, en el libro de ROZADA, José M.^a (1997): *Formarse como profesor. Ciencias sociales, primaria y secundaria obligatoria (guía de textos para un enfoque crítico*. Madrid, Akal.

50 CUESTA, R.: *Clio...*, pp. 221-222.

todo aquello tocante a la *Public History*, que es, a fin de cuentas, nuestro problema fundamental, esto es, la función social de la conciencia histórica y sus transformaciones y usos, no solamente escolares, de la que existe una fuerte demanda social, hasta ahora bastante desatendida tanto por la separación y autoexclusión de los historiadores, encerrados excesivamente en su nicho académico, como por los didactas de la historia, que no han o no hemos osado traspasar los clásicos límites de lo escolar en unos tiempos en que la información y los discursos de contenido histórico circulan y se agitan básicamente por fuera de la escuela y de la academia.

Es en este ámbito de la generación, transformación, uso y manipulación de la conciencia histórica por parte de los poderes constituidos en el que, en mi opinión, hay que ubicar el espléndido libro de Carolyn P. Boyd⁵¹. Esta autora también conoce profundamente las aportaciones de la sociología crítica de la educación. De la misma manera, su concepto de historia social de la cultura está perfectamente adecuado a las que anteriormente hemos descrito como características básicas de los nuevos estudios sobre la historia de la educación, en general, y de las disciplinas escolares en particular. Es una investigación, además, que cuenta con un impresionante apoyo documental, conseguido en condiciones bastante más difíciles de aquellas en que nos movemos afortunadamente en los últimos años y que son muestra, tal como se indicó anteriormente, de los avances conseguidos recientemente por el conjunto de investigadores de la educación, de las disciplinas escolares y de las didácticas específicas.

El libro de Boyd analiza con gran profundidad los *discursos y los textos políticos e historiográficos* generados entre 1875 y 1975 así como los debates y polémicas habidos en relación con la enseñanza de la historia y el uso social de la misma. Presta atención, igualmente, tanto al reflejo de los mismos en los manuales escolares como a las actuaciones *reales*, más allá de las retóricas, de la administración en relación con el sistema educativo (por ejemplo, el impulso o no de la escuela pública en cada uno de los periodos estudiados).

También señala uno de los aspectos más dificultosos de su investigación, en lo que coincide con quienes nos hemos dedicado a esta tarea, esto es, la dificultad de conocer las prácticas educativas, la «historia enseñada», así como la recepción-consumo real y diferenciado de los numerosos manuales de historia habidos en cada una de las fases abordadas. Pone de manifiesto, igualmente, que la percepción histórica popular no sólo se ha construido a partir de los manuales, pues es obvio que en ella han intervenido otros «lugares de la memoria», otras fuentes (monumentales, icónicas, folklóricas, rituales, festivas, narrativas, etc, a las que habría que añadir los medios de comunicación de masas en el siglo XX, especialmente a partir de los años treinta y mucho más con posterioridad a los sesenta). Todas estas apreciaciones no le impiden afirmar que un buen análisis de los manuales sigue siendo una fuente de primerísimo orden por la cantidad de registros, huellas y trazas que en ellos pueden ser descubiertos: juicios de valor; selección realizada, con sus inclusiones, omisiones y énfasis; imágenes utilizadas; estructura didáctica presente y tipo de enseñanza y aprendizaje preconizado; relaciones entre pasado y presente formuladas, etc. Aunque Boyd no se plantee de una manera tan explícita como Cuesta esta investigación de las «prácticas educativas», la finura de su análisis de los manuales escolares las hace también presentes y pueden ser perfectamente complementadas con las realizadas por Cuesta.

⁵¹ Una más breve síntesis de sus planteamientos, en referencia a los *manuales patrióticos*, puede verse en su reciente artículo: «Madre España: Libros de texto patrióticos y socialización política, 1900-1950» en *Historia y política. Ideas, procesos y movimientos sociales*, n.º 1, 1999, pp. 49-70.

La tesis fundamental del estudio de Boyd es el debate y la pugna, entre la derecha y la izquierda, reiteradamente presente en los cien años analizados, por imponer en el mundo escolar distintos significados e interpretaciones de la historia y de la identidad nacionales y la consiguiente batalla por monopolizar la transmisión de tales representaciones, cuyo resultado final, en su opinión, fue dividir más profundamente a la sociedad española ya amargamente dividida con anterioridad a 1875. Más que forjar un consenso nacional, la enseñanza real de la historia se convirtió, en su opinión, en un obstáculo para la estabilidad política y la integración social.

Estos diversos discursos históricos en competencia y los esfuerzos por diseminarlos entre los escolares estuvieron encarnados fundamentalmente por las opciones católico-integristas (mayoritariamente presentes en la abundantísima enseñanza privada española de todo el periodo estudiado) y por las progresistas, representadas inicialmente por la *privada* Institución Libre de Enseñanza y, más adelante, por todo el conglomerado generado a partir de la influencia de la Institución en diversos organismos públicos y en algunas asociaciones profesionales, especialmente activas en la enseñanza primaria pública. La función desempeñada por el poder político restauracionista es considerada por Boyd como muy secundaria, dada su opción por una ciudadanía básicamente inerte, coherente con la actitud política general de la Restauración mediante su comportamiento caciquil y elitista. Esta reticencia del Estado restauracionista a establecer un discurso hegemónico respecto de la identidad y de los valores nacionales fue el que dio amplia cancha a la contraposición abierta entre los disidentes, entre los que se incluyen tanto los católicos-integristas como los democrático-institucionistas. Las posteriores crisis sociales y políticas, especialmente agudas a partir de 1917, dejaron aún más abierto el peligro de una confrontación ideológica sobre el dominio social y político. En este sentido, el Estado liberal español no utilizó los modelos europeos imperantes (por ejemplo, el de Francia o Alemania) para la consecución de una «nacionalización» de las masas mediante la enseñanza de la historia nacional en la educación primaria ni secundaria públicas, encerrándose en un casi absoluto *laissez-faire*, patente en la preponderancia de la enseñanza privada, aprovechado por los dos bloques ideológico-políticos en competencia ya reseñados, a los que habría que añadir, en su momento, los representados por las incipientes fuerzas regionalistas⁵². Todos ellos llevaron adelante una estrategia similar. Por una parte, crear sus propios centros privados. Por la otra, presionar sobre los distintos gobiernos, conservadores o liberales, para la realización de ciertas reformas educativas generales en la enseñanza pública que favoreciesen a sus respectivos y contrapuestos proyectos político-sociales. La consecuencia principal de esta dinámica fue la escasa durabilidad de los reducidos resultados obtenidos y la afirmación de la inercia y de las rutinas en el sistema educativo, cuya finalidad pretendida, a fin de cuentas, era la de mantener a la sociedad y a su representación política en una situación de marcada pasividad e inmovilidad. En este panorama social, las medidas legales, no aceptables por alguno de los bloques en competencia, eran anuladas posteriormente por los otros ministerios más afines con sus propuestas. El resultado fue el de un escasísimo cambio-movimiento real en la educación pública, a pesar de la enorme actividad legal desarrollada, fruto de las presiones indicadas, pero sin un real deseo de renovación o de cambio por parte del Estado.

⁵² Este último aspecto ya fue acertadamente destacado por Borja de Riquer hace unos años: RIQUER, B. de (1994): «La débil nacionalización española del siglo XIX» en *Historia Social*, n.º 20, pp. 97-114.

Esta dejadez administrativa respecto del establecimiento de una guía de la educación histórica popular permitió una gran diversidad ideológica en los manuales escolares de historia, pero, al mismo tiempo, una gran ineficiencia de los mismos, tanto en lo referente a la creación de mitos-imágenes liberales patriotizantes como didácticamente útiles, imposibilitando la creación de una posible movilización popular en defensa de los mismos. Es muy sintomático que el liberalismo no impulsase sus propios mitos fundacionales sino que recurriese a otros marcadamente católicos y trasnochados como los de la Reconquista, con sus reyes guerreros y sus noblezas, que ejemplificaban una España con un marcado enfoque pasatista, claramente irrelevante y disfuncional para un Estado legalmente liberal. La Restauración no tuvo ningún interés en la modificación del sistema escolar ni en el impulso de un nuevo tipo de ciudadanos, de nación o de Estado. Los bloques alternativos ya citados sí que lo intentaron y de ahí sus batallas tanto por los cambios en los programas y en los manuales escolares de historia (como elemento central de este posible y ambivalente cambio), como por la instrumentalización de la historia, en la búsqueda de una contrapuesta transformación política de España.

El preconizado memorismo en la enseñanza de la historia defendida tanto por los católicos como por los conservadores puede ser una muestra más de su afán por mantener una sociedad pasiva. Por el contrario, los liberales progresistas impulsaron una educación más activa, vinculándola a una reforma política democratizadora y europeizadora, basada tanto en los modelos historiográficos positivistas-empiristas como en sus correspondientes modelos didácticos «modernos», que en aquellos momentos se estaban generando en algunos centros europeos⁵³. Su pretensión obviamente era la de destruir los mitos católicos y la de poder ofrecer una interpretación científicamente más auténtica del pasado histórico español, más acorde también con los nuevos ideales y conformar de esta manera un nuevo fundamento al Estado liberal. Pero este empeño liberal-institucionista no logró, entre 1900 y 1930, tener una audiencia importante ni en los institutos de bachillerato, ni en los manuales escolares, ni en los métodos didácticos, aunque una minoría sí los siguiese, especialmente en el ámbito urbano. En todo caso, es cierto que el Estado no se preocupó de prescribir los cambios pertinentes, por su carácter liberal, europeísta y modernizador, impulsados por los institucionistas.

Esta inercia generalizada tuvo su continuación durante la dictadura de Primo de Rivera, en la que el catolicismo jugó todas sus bazas para que la presencia del Estado en la educación no se incrementase ni se consolidase una interpretación más homogénea y científicamente aceptable del pasado nacional. El discurso educativo católico se hizo aún más agresivo y manipulador, más marcadamente nacional-católico, especialmente a través de las aportaciones de los católico-monárquicos autoritarios que dieron origen, poco después, a la creación del grupo de «Acción Española».

Los intentos de crear una cultura cívica republicana en los primeros años de la Segunda República a través de la constitución de una escuela pública («ideológicamente neutral», laica y democrática) se encontró, obviamente, con la oposición de los católi-

⁵³ Una de las características más destacadas de los escritos de los componentes de la Institución Libre de Enseñanza fue la constante referencia a la situación de la enseñanza de la historia en los países occidentales más avanzados. Así, por ejemplo, lo hicieron Altamira y Deleito. En esta misma línea cabe entender sus traducciones y publicaciones de los autores europeos y americanos más preocupados por esta temática (Lavisse, Monod o Hinsdale) y el envío de un número importante de estudiantes y docentes españoles, mediante las becas de la Junta de Ampliación de Estudios, a los países y centros formativos más punteros durante las primeras décadas del siglo XX.

cos, pero también con la de gran parte del profesorado, tanto de primaria como de secundaria, especialmente en el mundo rural, opuesto a una intervención más exigente por parte de la administración estatal. La creación de un nuevo tipo de profesorado, en el que se basaban la mayor parte de las esperanzas de los republicanos progresistas no tuvo tiempo de desarrollarse. Algunos de los manuales de historia de estos años sí que consiguieron *européizarse*, pero en lo tocante a la creación de una versión más compartida de la historia nacional, esto se consiguió mucho menos, tal vez porque las posturas dentro de los impulsores del bienio progresista tampoco eran demasiado coincidentes. El impulso, recuperación y difusión de los mitos liberal-progresistas se consiguió más en los libros de lecturas históricas que en los manuales de historia en sentido estricto ⁵⁴.

No me alargaré en la visión de la enseñanza de la historia durante el franquismo desarrollada por Boyd. Es una etapa que ya conocíamos mejor, especialmente en su primera fase, y respecto de la cual Boyd aporta menos novedades. Destaca en ella el continuismo inercial de los manuales y también del profesorado, ambos ahora seguidores fidelísimos de la interpretación nacional-católica, al menos hasta la mitad de los años sesenta, en que comienza a cambiar y debilitarse la destacadísima función ideológica asignada a la historia en el primer franquismo. La década de los sesenta son unos años en que, junto a una devaluación de la función ideológica de la historia enseñada, se dan otros cambios también importantes. Entre ellos cabe destacar, por una parte, el proceso de concentración editorial, que comportó igualmente la disminución de los autores de manuales de proyección más local ⁵⁵; por otra, la mejora de la calidad «física» de los manuales, en gran parte debida también a la aparición de estas grandes y poderosas editoriales y a la nueva normativa ministerial sobre los mismos, aunque estos cambios no supusiesen una transformación generalizada en la concepción historiográfica ni didáctica de los manuales de historia.

Boyd finaliza el estudio de este período con una más de las numerosas y muy sugerentes preguntas que aparecen en su magnífico estudio: ¿contribuyeron estos cambios, aquí simplemente esbozados, a crear un clima algo más distante del de «las dos Españas» y a generar una nueva *comunidad imaginada* mejor adaptada a la España del presente y del futuro, a una posible transformación del sistema político? La respuesta, obviamente, no es nada fácil. Lo que sí parece menos discutible, en función de la situación vivida en los últimos años y en referencia con el debate-polémica habido respecto de la enseñanza de la historia-humanidades, es que aún persisten visiones bastante contrapuestas respecto de la interpretación de la historia de España ⁵⁶.

⁵⁴ Boyd cita algunos de los símbolos-mitos y figuras heroicas impulsados en este periodo (las Cortes de Cádiz, la Primera República, Mariana Pineda, Pi y Margall, E. Castelar, Joaquín Costa, F. Giner de los Rios, Pablo Iglesias o los capitanes Galán y García Hernández), así como las nuevas valoraciones, marcadamente cívicas, dadas a otras figuras ya presentes en el Panteón católico. Un buen ejemplo de esta tendencia lo fue el libro de LARRA, Fernando José de: *Estampas de España. Libro de lectura para muchachos y muchachas*. Barcelona, 1933. Otros manuales impulsores de este civismo pretendido, aunque no vinculados estrictamente a la historia española, fueron los de THOMAS, Albert (*Lecturas históricas. Historia anecdótica del trabajo*. Madrid, s. f. - 1931-) Hillyer, V. M. (*Una historia del mundo para los niños*. Madrid, s. f. - 1931-) o los de GONZÁLEZ LINACERO, Daniel (*Mi primer libro de historia*. Palencia, 1933, y *Mi segundo libro de historia*. Palencia, 1934).

⁵⁵ Editoriales como Teide, Ecir, Anaya, S. M. o Santillana irrumpen en estos años con mucha fuerza en este mercado editorial antes muchísimo más diseminado. Véase la ya citada aportación de VALLS, R. (1998): «Recepción...»

⁵⁶ La publicación de las actas del encuentro realizado en Vitoria por la Asociación de Historia Contemporánea es un documento muy completo sobre el estado de la cuestión: Véase ORTIZ DE ORTUÑO, José M.^a, ed. (1998): *Historia y sistema educativo*. Monográfico de la revista *Ayer*, n.º 30.

A modo de conclusión

La historia de la historiografía escolar española, entendida en su sentido más restrictivo en el más amplio de historia de tal disciplina escolar, ha tenido un desarrollo relativamente pausado a lo largo de las dos últimas décadas, pero en los últimos años ha experimentado un despegue espectacular que la hace equiparable, como mínimo, a la de las historias de las historiografías escolares de nuestro entorno occidental. Está logrando, igualmente, su equiparación con la historia de la historiografía *tout court*, gracias, en parte, a las aportaciones teórico-metodológicas de esta última y de las relacionadas con la nueva historia social de la cultura. De la misma manera, la historia de la enseñanza de la historia, junto con la de la geografía si se quiere, se ha convertido, con gran diferencia respecto de las restantes materias escolares, en la disciplina escolar mejor conocida respecto de su evolución ⁵⁷.

Una de las características más especiales de esta historia de la historiografía escolar es su directísima implicación en las complejas tareas de lograr una transformación de la enseñanza de la misma. Todos estos nuevos estudios tienen como pretensión última la consecución de una explicación más profunda y razonada de las deficiencias observadas en la práctica educativa y el deseo de identificar las posibles vías, no voluntaristas ni espontaneistas que se han mostrado inútiles, de mejora de tal educación histórica. Cuando hablamos de problemas educativos, conviene ser muy conscientes de la enorme complejidad de estas cuestiones.

Cabe destacar, igualmente, que gran parte de estos estudios han sido realizados y se están realizando desde fuera de la *academia*, en su sentido más restrictivo, pero que afortunadamente, y por causa de su gran calidad científica, aquélla se está mostrando cada vez más receptiva y va aceptando sus contribuciones en la mayoría de los foros historiográficos o didácticos de discusión ⁵⁸.

Aún quedan muchos temas y cuestiones por resolver, pero el camino, el proyecto, se muestra esperanzador, al menos respecto de las cuestiones aquí abordadas. Quedan otras muchas pendientes y algunas de ellas son acuciantes, tanto para la historiografía sabia como para la escolar. Me refiero fundamentalmente a la urgente necesidad de una mayor preocupación, atención y estudio respecto de la llamada *public history* o, en su versión alemana, por la formación de la «conciencia histórica». Este concepto, que puede ser descrito como «la actividad mental de la memoria histórica, que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro de la práctica vital conforme a la experiencia» ⁵⁹ permitió la ampliación del objeto de atención de la didáctica de la historia, y de la reflexión historiográfica, a todos los ámbitos sociales en que la educación his-

⁵⁷ Muestra de ello son las numerosas publicaciones reseñadas en este estudio y la continuada presencia de investigaciones de este tipo en las principales revistas educativo-didácticas españolas.

⁵⁸ Hay que destacar las aportaciones realizadas por la Federación Icaria, que agrupa a los principales grupos didácticos promotores de una parte muy importante de la renovación didáctica española. Tanto sus reuniones periódicas, de las que se publican sus actas, como su revista *Con-ciencia social* o los escritos particulares de sus integrantes, se han convertido en una referencia imprescindible para la didáctica de la historia en España.

⁵⁹ RÜSEN, Jörn: «El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia» en *Iber*, n.º 12, 1997, pág. 81. En este artículo se puede ver una de las concreciones del concepto de «conciencia histórica» en relación con las características específicas de los manuales escolares de historia.

tórica estuviese presente, sin restringirlo a la enseñanza escolar. De este modo pasaron a ser considerados objetos propios de la didáctica, entre otros, los museos, el turismo cultural, las películas y novelas históricas y los programas y debates de contenido histórico presentes en la prensa escrita, en la radio o en la televisión⁶⁰. Los impulsores de esta nueva perspectiva didáctico-historiográfica consideran a la didáctica de la historia como parte fundamental de la propia ciencia histórica, en la que estarían integradas conjuntamente, en una relación de interdependencia, tanto la teoría y la investigación historiográficas como la didáctica de la misma, entendida ésta como la dimensión de la ciencia historiográfica dedicada al estudio de los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje históricos, en cualquiera de las circunstancias en que éste se pretenda⁶¹.

Estas dos últimas ideas, la de una didáctica con una proyección también extra-escolar y la de una didáctica como parte integrante de la ciencia histórica, pueden resultar altamente chocantes y provocativas en nuestro ámbito español. Sin embargo, hay que considerar que son propuestas que merecen ser contempladas con cierto detenimiento y sin juicios precipitados. Por una parte, es bastante claro que, en España, las didácticas han ido ampliando progresivamente su campo de atención. Si hace no muchos años éstas se centraban fundamentalmente en la enseñanza primaria y ahora ya aparece como algo evidente su ampliación a la enseñanza secundaria y comienza a verse como imprescindible su extensión a la universitaria, ¿por qué las didácticas no pueden también sobrepasar el ámbito estrictamente educativo-escolar y preocuparse de las situaciones en que los distintos componentes de una sociedad tienen que vérselas con un determinado tipo de aprendizaje, en nuestro caso, de tipo histórico o histórico-social? Es evidente que el ámbito escolar ha sido tradicionalmente el objeto exclusivo de las didácticas, pero es también cierto que actualmente el conocimiento histórico y su uso público están presentes en otros muchos lugares (todo el amplio espectro que el mundo anglosajón define como la ya citada *Public History*). Si esto es así ¿por qué la didáctica de la historia no puede o incluso debe de ocuparse de tales situaciones y problemas de aprendizaje histórico y aportar su análisis y sus propuestas para mejorar tales ofertas y sus posibles influencias? Evidentemente estamos ante un tema-debate totalmente abierto, tal como está ocurriendo en otros países⁶², y esto es también una muestra de la progresiva normalización de nuestros estudios e investigaciones respecto de la historia de la historiografía escolar y una confirmación de la función clarificadora de la misma respecto de los problemas y retos del más puro presente.

⁶⁰ Véase el largo capítulo, de más de 150 páginas, dedicado a estos temas en el manual de didáctica de la historia de mayor difusión en Alemania (K. BERGMANN et al. -1997-: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Hannover, Kallmeyer, 5.ª edición renovada).

⁶¹ Véase MÜTTER, B. (1992): «Geschichtsdidaktik als Dimension der Geschichtswissenschaft. Ein Beispiel aus der Lehrbucharbeit (Geschichtsbuch 4)» en *Internationale Schulbuchforschung*, vol. 14, n.º 3, pp. 251-277. La posición de Mütter difiere de la de aquellos que consideran la didáctica de la historia como una subdisciplina, sea de la historiografía, sea de la pedagogía, e incluso de aquellos que la consideran una disciplina autónoma ubicada entre la historiografía y la pedagogía. Esto no es óbice para que Mütter acepte, en función de las relaciones interdisciplinares existentes, determinadas aportaciones de la psicología del aprendizaje, de la pedagogía política o de la sociología crítica.

⁶² Véase el libro de GALLERANO, Nicola (ed.): *L'Uso pubblico della storia*. Milano, Franco Angeli, 1995, en el que se recoge el debate italiano desde una amplia variedad de posiciones.