



## Apuntes genealógicos sobre la utilidad educativa de la historia

*Raimundo Cuesta*

(Profesor de Educación Secundaria del IES Fray Luis de León, Fedicaria-Salamanca)

«La verdad misma tiene su historia»

(FOUCAULT, *La verdad y las formas jurídicas*)

### 1. La genealogía del problema

A mediados de siglo XIX se escolariza el pasado y el conocimiento histórico se metamorfosea en materia de enseñanza. Entonces se constituyen algunos de los duraderos rasgos del *código disciplinar* de la historia escolar en España, entre ellos los discursos y estrategias retóricas que pretenden conceder un valor educativo a los saberes procedentes de Clío.<sup>1</sup> Un flujo incesante de palabras, gestos y prácticas dibujan y acotan ritualmente un canon de lo verdadero acerca de las utilidades y virtudes de la educación histórica.

Ahora bien, cualquier practicante de la mirada genealógica sabe que «la verdad misma tiene su historia», y que, por tanto, el valor educativo incorporado a un saber es algo construido y contingente, porque, en realidad, el conocimiento histórico sobre cualquier cosa no consiste en la búsqueda de una esencia originaria, sino en la minuciosa reconstrucción de los procesos, a menudo ocultos bajo las apariencias de lo «natural», de fabricación de arbitrarios culturales y «régimenes de verdad».<sup>2</sup> De modo que todo cuerpo de conocimientos exhibe la cualidad de un artefacto conceptual-social tejido en el curso del tiempo, cuya trama resulta de la mutua constitución del objeto y el sujeto del saber merced a las relaciones de poder existentes. Si ello es así, significa que todo saber conlleva una consideración social añadida a su existencia, que refleja y proyecta una «imagen social» determinada por las propias condiciones históricas de su producción. De lo que podemos inferir que la utilidad educativa de la historia no es más que una creencia troquelada de acuerdo con la función social y política que le es otorgada a ese saber dentro de los procesos de producción de las subjetividades y de la economía política que rige las relaciones de poder. La historia es un saber-poder que en el curso de su sociogénesis ha esgrimido diversas estrategias de persuasión y muy variadas vestiduras para reforzar o encubrir, según los casos, las ventajas reales de su posesión a través del estudio y el aprendizaje. Los ecos del conocimiento histórico del pasado nos devuelven una figura que, más allá de modos y mudanzas, persiste en situar a Clío a los pies y al servicio de los poderes dominantes en cada época como una tecnología de poder cada vez más próxima al Estado. Ya en 1922 Rafael Altamira razonaba en torno al valor social y la importancia de extender el conocimiento histórico subrayando su misión forjadora de la conciencia de la colectividad,<sup>3</sup> lo que no dejaba de ser una verdad tan verdadera como olvidadiza de los usos y abusos de la educación histórica de su tiempo, que, bajo otras formas, se recrean en el nuestro.

Hablando de abusos históricos, de lo que Nietzsche llamaba «enfermedad histórica», viene muy a propósito recordar la última reordenación del currículo estatal obligatorio de la Educación Secundaria en España en una dirección sumamente conservadora,<sup>4</sup> que se presenta como una legítima recuperación de las antiguas utilidades educativas incorporadas, en el curso del tiempo, a la educación histórica. Esta reviviscencia del caduco *código disciplinar* de la historia escolar, que comprendía mezcladas o separadas una o dos asignaturas, historia de España e historia universal, conforme a un occidentalizante y teleológico orden cronológico, debe enmarcarse dentro de unas coordenadas espaciales y políticas más amplias: el retorno a la historia escolar tradicional. La reactualización de los valores retrógrados en educación (el regreso a lo básico y cosas así) constituye una parte no despreciable del programa cultural de la modernización neoconservadora iniciada, a escala mundial, en los años ochenta.

En tal operación retrocultural se han concitado poderes y palabras, alianzas estratégicas entre el neoconservadurismo y los gremios profesionales, para representar la imposible farsa de la resurrección de un cadáver.<sup>5</sup> Pero las aparentes paradojas del presente se pueden explicar mejor a la luz de las huellas del pasado. Lo cierto es que la función social y valor educativo de la historia comparecen conjunta y complementariamente y son inseparables de su acontecer sociohistórico. De ahí que sea necesario, a la hora de pensar y entender el

significado de las recientes «guerras de la historia», volver la mirada hacia atrás para evitar la cosificación de unas tramas discursivas que, por su larga duración, pasan por naturales; hacer, en suma, una «transvaloración» y una indagación genealógica que nos sirva para problematizar la actualidad al contemplar la faz histórica de la fabricación de los discursos que constituyen el sistema de verdades inscrito en *código disciplinar* de la historia escolar. En suma, como gustaría decir a Bourdieu, se trata de deseternizar lo dado, de pensar históricamente el presente para problematizarlo.

A tal fin, quiero mostrar en este artículo, a modo de apunte genealógico, a través de la selección de un puñado de textos y autores de diversas épocas, las permanencias y los cambios albergados en las formas de razonamiento que versan sobre las virtudes educativas atribuidas a la historia escolar. Se podrá entrever, espero, que la historia plasma, tras los velos de sus retóricas justificativas, una narrativa de los poderes dominantes que han gobernado y creado la subjetividad de los individuos a través del disciplinamiento de los saberes y la desigual apropiación y goce de los mismos. Así, la sociogénesis del conocimiento histórico en las aulas plasma una genealogía de las desiguales relaciones de poder-saber entre las clases y géneros protagonistas de cada momento social, cada vez más sometidas a los imperativos y dispositivos funcionales del Estado capitalista.

## **2. Arqueología de una tradición social: los discursos performativos del valor educativo de la historia**

Es moneda corriente toparse con historias de la historiografía que se limitan a explicar los saberes de Clío como la sucesión temporal de «hombres» e ideas, en continuo perfeccionamiento hasta el presente, vaciando así de todo significado a las palabras al ser aisladas de las cosas. Pero no siempre existió una ciencia y una profesión que fijara su atención sobre el pasado, ni tampoco es demasiado antiguo el registro de la memoria oficial del pretérito en establecimientos educativos *ad hoc*. Durante mucho, mucho tiempo, la historia fue *une discipline introuvable*,<sup>6</sup> un conocimiento proteico y sin fronteras definidas que, como género literario, se cultivaba y circulaba asociado ornamentalmente a otros saberes más cotizados y apreciados por la cultura dominante.

Ni en la Academia platónica ni en el Liceo aristotélico ocupará lugar alguno la historia, saber contingente y movedizo. En la *Poética*, Aristóteles la relegaba a la categoría de conocimiento de segundo orden por su dedicación a lo particular frente a la poesía, de la que, a su entender, le separaba no la envoltura del verso, sino la condición más filosófica, ya que esta última «cuenta sobre todo lo general».<sup>7</sup> Este estigma de saber que parasita a otros más valiosos, de conocimiento subalterno figura en toda la muy influyente tradición ciceroniana, fuente de inagotable caudal citatorio: «Próxima a la oratoria es la historia en la que hay elegantes narraciones y frecuentes descripciones de lugares y batallas [...] El recuerdo del pasado y el recurso a los ejemplos históricos proporcionan, con gran deleite, autoridad y crédito a un discurso».<sup>8</sup> Así, durante siglos el saber histórico se somete a otros conocimientos más prestigiosos, particularmente al arte de la retórica, principal disciplina del legado curricular de la Antigüedad. Y así, en la educación, se repite esa subordinación de lo histórico

al cultivo de la elegancia en el decir y escribir, sin renunciar al *locus memoriae*, a los espacios o teatros de la memoria del arte de la retórica, cuyos artilugios mnemotécnicos quedaron fuertemente adheridos a la enseñanza memorista del pasado. Cuando en el siglo I. a. de C. Varrón elabora y fija un modelo de enciclopedia de las artes o saberes de su tiempo, auténtico molde escolar del saber occidental, *Disciplinarum libri IX*, las siete artes liberales, ocupan ya una posición central, mientras que la historia no consta. Un siglo más tarde Quintiliano de Calahorra prosigue la fijación de un canon escolar en su obra *Institutionis Oratoriae Libri XII*, «la más importante obra pedagógica de toda la antigüedad».<sup>9</sup> Marco Fabio Quintiliano (30-96) fue, en efecto, el más autorizado y célebre maestro de retórica del Imperio Romano, cuya influencia será muy notoria desde entonces hasta su recuperación por los tratadistas del Renacimiento. En el capítulo IV de su obra, dedicado al «conocimiento de la Historia», afirmaba:

Pero sobre todo el orador debe tener a su disposición gran riqueza de ejemplos, tanto de los tiempos antiguos como de los modernos, hasta el punto de que no sólo tiene obligación de conocer lo que se halla escrito en las obras de Historia, o lo que en la narración oral se ha transmitido como de mano a mano y todo lo que diariamente acontece, sino que ni siquiera puede mirar con indiferencia los ejemplos que han imaginado los más egregios poetas. Porque sin duda los ejemplos mencionados en primer lugar tienen la fuerza de testimonios o hasta de decisiones jurídicas anteriores, pero también lo asegurado en último lugar o está asegurado por el crédito que la antigüedad merece, o tiene credibilidad porque fue creado por grandes hombres, como si fuese una enseñanza para la vida. Por tanto, el orador debe conocer la mayor cantidad posible de ejemplos, de donde también se infiere que los ancianos merecen mayor respeto, porque es creíble que han conocido y visto muchísimas cosas, como atestigua muchísimas veces Homero. Pero no hay que esperar a la última etapa de la vida, ya que el estudio de la Historia permite lograr que todo cuanto atañe al conocimiento de los acontecimientos y cosas, parezca que hasta lo hubiésemos vivido nosotros en siglos pasados.

Marco Fabio Quintiliano: *Sobre la formación del orador, doce libros (Institutionis Oratoriae)*. Parte cuarta, libros X-XII, tomo IV, traducción y comentarios de A. Ortega Carmona, Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2000, p. 335.

*Exempla* para el uso argumentativo y probatorio del discurso del orador y crédito debido a los grandes hombres del pasado, he ahí los espacios ornamentales cedidos a la historia en la educación de las minorías rectoras. Ciertamente, son abundantes las evidencias de la vicaria y tímida función educativa de la historia, que se reserva a la ilustración del discurso forense y al cultivo literario. Actividades sociales propias de las clases dirigentes, clases ociosas, en el sentido otorgado a este término por Veblen,<sup>10</sup> capaces de dilapidar su tiempo en un consumo suntuario, en una des-ocupación placentera que, por añadidura, contribuye con sus enseñanzas a la mejora de la gestión de sus asuntos privados. Esta es la utilidad educativa y la función social asignadas a la historia en el mundo antiguo: un saber ostentatorio incrustado en el *ethos* cultivado de las clases dirigentes de la sociedad esclavista, que poseían el monopolio de la palabra. Dentro de este contexto de semiinvisibilidad y subordinación, los discursos provenientes de la retórica proporcionan un arsenal de tópicos performativos transmitidos, hasta fechas recientes, en larga senda de la preceptiva<sup>11</sup> que pretende regular las maneras de escribir historia: *testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae*,

*nuncia veritatis*... Y estas designaciones, elevadas a la categoría de canon en los lectores de la obra de Cicerón, pasan como herencia a toda educación de elites: cultivo literario, aprendizaje de la recitación, uso de la memoria y ejemplaridad del pasado.

La tradición medieval cristianiza, dogmatiza y moraliza con nuevos componentes la herencia clásica sin que el latín deje de tener un lugar central al tiempo que la historia se provee de una nueva filosofía providencialista y queda encorsetada en los rígidos cómputos temporales cincelados en las crónicas eclesiásticas y de las monarquías feudales, auténticas narrativas de los poderes sagrados y profanos. Pero, más allá de estas modificaciones, el *status* disciplinar y curricular de lo histórico prosiguió gozando de una humilde condición y de un uso sumamente restringido, ya que la historia, que había sido ignorada como disciplina sustantiva o autónoma de las siete artes liberales de la Antigüedad, ahora va a padecer la misma exclusión del sistema educativo escolástico del *trivium* y el *cuadrivium*.

El Renacimiento, que inventa el mito de la oscura Edad Media volviendo sus ojos hacia el esplendor luminoso del mundo antiguo, no instala la historia en el centro de los *studia humanitatis*, lo que no impide que se produzca una labor de recuperación de las antiguas preceptivas acerca de la manera de escribir historia y se reutilicen abundantemente los textos de Cicerón y Quintiliano. En esas preceptivas, como en el caso del tratadista hispano Sebastián Fox Morcillo, se reclama, siguiendo la tradición clásica, la distinción entre narración fabulosa y narración verdadera (distinción, que, al parecer, acaban de descubrir algunos historiadores conversos de nuestra época como esencia del saber historiográfico). En este tipo de obras, la historia figura como saber que confiere prudencia y copioso conocimiento, pues es «espejo de la vida humana»:

Si honramos al anciano, como dice Quintiliano, porque se cree que conoce y ha visto mucho, si pensamos que una vida larga y casi inmortal es útil para descubrir y conocer muchas cosas que constantemente se ofrecen, si por ello buscamos el conocimiento de las buenas artes, pasamos el tiempo en el ejercitamiento de cosas, nos relacionamos con hombres elegantes y cultos para cultivarnos con esta relación y este conocimiento, hemos de pensar que es mucho más útil la historia, que puede hacer lo mismo mucho mejor y más fácilmente. Pero si desprecias la utilidad y buscas la honestidad y el placer, ¿de dónde puedes obtener, pregunto, una y otra más que de la historia?

Sebastián Fox Morcillo: *De historiae institutione dialogus* (*Diálogo de la enseñanza de la historia*), 1557. Edición bilingüe precedida del estudio introductorio de Antonio Cortijo Ocaña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares/Diputación de Sevilla, 2000, p. 275.

Fox Morcillo (1526-1558) forma parte del grupo de humanistas hispanos pertenecientes al «círculo de Lovaina» y su obra, dentro del eclecticismo filosófico, sigue las pautas ya trazadas por Cicerón y Quintiliano, es decir, la historia comparece como instrumento para el aprendizaje gramatical y como archivo de ejemplos para el uso del orador. Por otra parte, el estilo del historiador, a medio camino entre la elevación de lo poético y la rudeza de lo familiar, se supedita a la finalidad de suministrar *praecepta vitae*.<sup>12</sup> Y así, prudencia, honestidad, gravedad, veracidad y otras virtudes afines, patrimonio exclusivo de las clases no vulgares, alcanzan distinguida presencia en este género de escritos como tópicos

reiterados hasta la saciedad, que al final quedarán confirmados e impresos con huella indeleble en los manuales de *Retórica y Poética*<sup>13</sup> y en los libros de texto de historia cuando en el siglo XIX se levante la planta de los sistemas educativos nacionales de la burguesía.

El inseguro estatuto epistemológico y pedagógico de la historia durante la Edad Moderna hace que en las clasificaciones de los saberes, como la de Francis Bacon (*De dignitate et augmentis scientiarum*, 1623), basada en las tres facultades del sujeto cognoscente, la historia se sitúe al lado de la memoria, mientras que incluso Comenius, en su muy renovadora *Didáctica Magna* (cuya primera versión latina es de 1640), habla de la historia «como el condimento de los estudios más serios».<sup>14</sup> Y es que hasta entonces el modelo humanista cristianizado impuso el arquetipo curricular sin historia, o, mejor, con historia al servicio de la formación latina y literaria de las elites, ya que no son estrictamente comparables las disciplinas escolares de antes y después del sistema educativo implantado en el siglo XIX.<sup>15</sup>

No obstante, ya en el Antiguo Régimen se asiste en Europa al surgimiento de unos nuevos usos de educación histórica asociados a las necesidades del Estado moderno y a las experiencias ensayadas en el seno de un nuevo mundo pedagógico, que tiene en el colegio jesuítico y en la *Ratio studiorum* su máximo ejemplo. Sin todavía ocupar del todo sus aulas donde el latín reinaba sin competencia, fuera de las mismas, bien en las placenteras lecturas de las mañanas de los sábados, bien en las modalidades de educación de internos (*chambristes*) se practicaba una enseñanza de historia a cargo de los preceptores que adiestraban a los nobles, en sus estancias privadas, en el conocimiento de historia profana y otros saberes geográfico-históricos útiles para su futuro profesional como servidores del Estado.<sup>16</sup>

Es en ese espacio socioeducativo, entre la formación de príncipes y la enseñanza de los hijos de las clases encargadas de gobernar el Estado moderno, donde surgen una serie de prácticas de educación histórica, una especie de protohistoria escolar, plataforma sobre el que se alza la invención y fijación, a mediados del siglo XIX en España, del *código disciplinar*. Esa inicial pedagogía se plasma en los primeros manuales de educación histórica *ad usum delphini* (subgénero científico-pedagógico que queda establecido en las postrimerías del siglo XVII), textos que por primera vez, a través del diálogo, la versificación, juegos y otros aditamentos, inscriben nuevas identidades pedagógicas en el conocimiento histórico contribuyendo a su definición y separación de otros saberes.<sup>17</sup> Y así la función política y social de esta primera historia escolar (la formación de los dirigentes del nuevo Estado moderno) explica el valor educativo que adquiere el conocimiento histórico en estas etapas previas a su total constitución como materia de enseñanza. Retengamos, de momento, que ya desde sus orígenes las virtudes de ese saber se vinculan a las necesidades del Estado, del que quedan plenamente excluidas las clases populares y la inmensa mayoría de las mujeres a las que se niega tanto el saber como el poder.

En la manualística que se publica en el gozne entre los siglos XVII y XVIII, se expresa ya con nitidez una fórmula normalizada de las finalidades de este saber, que recoge de manera perfecta este texto perteneciente al subgénero de la literatura jesuítica.

—¿Qué es la Historia?

—Es la noticia y relación de las cosas que acontecieron desde la creación del mundo hasta estos tiempos.

—¿En cuántas partes se divide?

—En dos principalmente: conviene a saber, en Sagrada o Eclesiástica, y Profana o Política.

[...] ¿Por qué se encomienda sobre todo el estudio de la Historia?

—Porque además del singular gusto con que recrea los ánimos, es no solamente útil, sino también muy necesaria para todas las Ciencias, y aun para el continuo trato de la vida.

—¿Qué nos enseña, pues, principalmente la Historia?

—Nos enseña 1º a conocer la suma sabiduría y providencia de Dios en todas las cosas, a admirar y adorarla por los maravillosos sucesos que de cuando en cuando expone a la vista en el teatro de este mundo. 2º Cuánto ama Dios a los buenos, los muchos beneficios, y particular protección con que los favorece; y al contrario cuánto aborrece a los malos, y cuán severamente los castiga, tarde o temprano. 3º Las continuas revoluciones y mudanzas de las cosas, de que hablan las Historias, demuestran con evidencia, cuán vanas y caducas sean todas las cosas terrenas, y luego cuán poco se han de apreciar. 4º Así las perfecciones y virtudes de los buenos, como las imperfecciones y vicios de los malos, que nos precedieron, nos sirven como de espejo en que podemos ver claramente lo que conviene hacer, y lo que importa evitar, etc.

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

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

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

—Con puntual atención a oír los maestros, con ponderada, meditada y no vaga y confusa lección, y con repetida recordación y madura consideración de cuanto se oyere y leyere.

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

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

Maximilien Dufrené: *Rudimentos Históricos o método fácil y breve para instruirse la juventud en las noticias históricas*. Escrito en Latín y traducido al castellano, Madrid, 1789 (edición original en latín de 1727), Imprenta de Benito Cano, pp. VIII, IX y X.

Tal como dejó indicado en su día, estos *Rudimenta* fueron escritos en latín por el jesuita alemán Maximilien Dufrené (1688-1750), que no figura en ninguna parte del libro como su autor; desde su aparición en 1727, se publicaron numerosas ediciones en varias lenguas, entre ellas la que se cita en castellano, que no fue la primera. Este tipo de literatura no respeta la función autor y convierte su contenido en patrimonio colectivo de los militantes de la orden ignaciana, con arreglo a lo que serán algunas notas de la posterior prosa manualística y de divulgación histórica: larga supervivencia de los textos, repetición temática y argumental, difuminación del autor originario y voluntad simplificadora. Precisamente esto concede una especial relevancia a este exordio de los *Rudimenta*, porque, podemos afirmar, si comparamos lo que dice con restos textuales semejantes de su época, que estamos ante algo muy diferente a una obra de autor individual. En realidad se trata de un paradigma de lo que por aquel tiempo era una creencia compartida, una convención social admitida entre las clases dominantes y sus portavoces del clero acerca del valor educativo de la historia.

Y así, en efecto, las utilidades y valores formativos de la historia (útil, necesaria y placentera) que en el texto se exhiben resultan congruentes con una educación histórica hecha a la medida de los altos estratos sociales y masculinos de las clases propietarias, que equiparan el conocimiento histórico al trato y distinción con los de su misma clase y sexo. Obsérvese cómo el valor de uso educativo contiene un valor de cambio social, de modo que el saber se trasmuta en poder, y viceversa. Nótese asimismo que, en apretada síntesis, aquí aparecen tres dimensiones perdurables del conocimiento histórico escolarizado: el clasismo-sexismo (el trato con «hombres honrados y de suposición»), el memorismo («la repetida recordación»), el moralismo cristianizante y la ya vetusta máxima ciceroniana de la *magistra vitae* («advertencias y enseñanzas para seguro norte de sus costumbres, y para escarmentar en cabeza ajena»). Discurso todo él que expresa, adelanta y preconstruye, en parte, los rasgos del *código disciplinar* de la historia escolar cuando ésta logre el rango de materia de enseñanza plenamente reglada. Pero sólo en parte porque en el discurso jesuítico todavía la patria es la religión.

### **3. La escolarización y la nacionalización del pasado en el modo de educación tradicional-elitista**

La fabricación de la historia como materia de enseñanza normalizada, su plena escolarización en las aulas, corre paralela a la nacionalización del pasado por el Estado liberal y a la erección de un nuevo aparato educativo de carácter estatal-nacional. Ello ocurre en España a mediados del siglo XIX, momento constituyente de la historia como disciplina escolar. Entonces, después de una lenta sedimentación de usos de educación histórica como los que denotan los textos hasta ahora citados, Clío desciende progresivamente de los palacios y las cámaras nobiliarias hasta las aulas del sistema educativo creado por el Estado burgués. Ahora se genera una tradición social muy duradera, lo que he dado en llamar *código disciplinar*, constituido por ideas, discursos y prácticas que regulan, acotan y sistematizan el conocimiento histórico legítimo en las aulas. Esta escolarización del pasado se efectuó dentro de un *modo de educación tradicional-elitista*,<sup>18</sup> es decir, dentro de una sociedad capitalista en la que las funciones de producción y reproducción social propias del sistema escolar se realizaban mediante una explícita, simple y tajante distribución del capital cultural disponible. Ello se expresaba a través de una radical divisoria clasista entre la primera enseñanza y el resto de los niveles educativos, que perdurará, en sus líneas maestras, hasta los años sesenta del siglo XX.

Por tanto, la «invención» de la historia como asignatura escolar ocurre como una faceta más de las transformaciones que acompañaron a la implantación del dominio social de la burguesía. La asignaturización del pasado implica una reacomodación de los usos de la educación histórica preexistentes. Las señas de identidad de la paleohistoria escolar (que vislumbramos en los textos citados más arriba) van a permanecer adheridas al *código disciplinar* en el momento de su fijación institucional. La huella literaria de la primeriza historia escolar perdura. Y por ello la construcción de la historia como asignatura se presenta como un lento y tortuoso camino hacia la «individualización» disciplinar frente a los saberes literarios vinculados al aprendizaje del latín.



El desprendimiento de la orientación literaria no fue tarea sencilla, pero finalmente se abrió paso un proceso de autonomía disciplinar que será irreversible desde mediados de siglo XIX. Por aquellos años la historia conquista el territorio curricular y el pasado se convierte en una de las asignaturas impuestas por el Estado liberal,<sup>19</sup> quedando desgajada definitivamente de la retórica y uniendo sus destinos, cada vez más, a las funciones nacionalizadoras del Estado burgués. No obstante, esta ocupación de espacio curricular resultó también muy desigual: muy incompleta en la educación primaria (hay que esperar a 1901 para que se reconozca legalmente su obligatoriedad en todos los grados, lo que, por lo demás, no aseguraba realmente su impartición), escasa y tardía en las universidades (hasta la creación en 1900 de las secciones de historia no existe una auténtica profesionalización universitaria del oficio de historiador) y más persistente y firme en los institutos (siempre desde esa época habrá historia en la multitud de planes de estudio que se pergeñaron). Pese a esta irregular implantación, Clío, salvadas las primeras dificultades que siempre comportó la transmutación del antiguo modelo educativo humanista basado en el latín a otro de signo «realista» sustentado en disciplinas, obtuvo el asentimiento de una sociedad burguesa desde la cual no se levantaron voces clamando contra su presencia escolar. Una suerte de cómoda aceptación curricular se prolongaría hasta tiempos muy recientes.

La fijación del *código curricular* de la historia tuvo un escenario privilegiado: los institutos de segunda enseñanza. Allí, en efecto, entre el *Plan Pidal* de 1845 y la *Ley Moyano* de 1857 sucede el momento más intensamente constituyente del *código disciplinar*, que no es, contra lo que algunos creen, ni mucho menos la mera reproducción simplificada de un conocimiento historiográfico-universitario preexistente.<sup>20</sup> Por el contrario, la invención de la historia escolar, se acompaña de otros procesos de distinta naturaleza y significado: la configuración de una tradición historiográfica liberal nacionalista que, aunque muy endeble en su contextura profesional, contribuye sin duda a crear y recrear la nación burguesa inventando un pasado legendario de España de acuerdo con las nuevas y apremiantes necesidades del Estado isabelino. Historia escolar e historiografía, nacidas en espacios institucionales distintos y no concurrentes, coinciden en cambio en asignar un nuevo valor educativo, una utilidad de primer orden, al conocimiento histórico: la creación de subjetividades apegadas a la idea liberal-burguesa de nación.

No, no hay estudio más interesante, más alto, más sublime que el de la Historia; porque el estudio de la Historia es el estudio de la humanidad, y al mismo tiempo el estudio de la Providencia. Si bien se mira y se contempla en las páginas de la Historia, cuanto el hombre puede y alcanzar, más que por su organización física, la más perfecta de todos los seres, por la fuerza oculta del soplo de vida, del alma inmaterial e imperecedera que le infundió el Omnipotente, y se estudia y se comprende la lucha eterna en que su frágil barro y su alma inmortal están con sus pasiones brutales y con los extravíos de su inteligencia, también en las páginas de la Historia se contempla, se estudia, se comprende cómo la mano invisible de la Providencia encamina al género humano, en sus distintas razas y en todas las regiones del globo, por la misma senda; y dejándolo caminar por ella libremente y según los impulsos del libre albedrío, lo empuja benéfica o lo detiene justiciera, según marcha hacia el fin o retrocede del fin a que lo tiene destinado para sus miras santas e inescrutables.

Si del estudio de la Historia general pasamos al de la particular de cada raza y de cada país, aumenta en interés y en utilidad suben a su más alto punto cuando se trata de la historia de la propia nación.

El interés, porque los hechos que se refieren y admiran o vituperan son los de nuestros mayores, y la utilidad, porque las lecciones del tiempo pasado son más aplicables al tiempo presente. Pues la vida de los distintos pueblos es como una cadena, cuyos eslabones van enlazados los unos en los otros desde el primero hasta el último: y en la vida de las naciones hay una lógica inflexible, porque todos los sucesos son siempre consecuencia indeclinable de los que les han precedido.

El estudio, pues, de la historia patria es el más útil, el más interesante, el de mayor importancia: y al estudio, a la rectificación y engrandecimiento de la historia patria dedica especialmente sus trabajos, sus investigaciones y sus afanes la Real Academia a quien tengo la honra de dirigir la palabra. Y me es forzoso decir, aunque ofenda su modestia, que cumpliendo tan honroso empeño ha prestado y está prestando los más útiles y brillantes servicios a la ciencia y a la nación.

Duque de Rivas: «Sobre la utilidad e importancia del estudio de la Historia, y sobre el acierto con que le promueve la Academia». *Discurso* leído por el Excmo. Señor duque de Rivas en su recepción solemne como socio de número de la Real Academia de la Historia en la sesión pública celebrada por esta corporación en 24 de abril de 1853, *Boletín Oficial del Ministerio de Gracia y Justicia*, tomo III, 1853, pp.721-726.

En las palabras del duque de Rivas (1791-1865), personaje prototípico de la selecta clase política y literaria de su tiempo (especialmente de los que templaron sus primeras ideas liberales con el exilio), asoma la concepción dominante en la España de entonces, la atmósfera de ideas y el aire que se respiraba en torno al mérito educativo atribuido por las clases rectoras a la historia. Es digno de observación que la tenaz presencia de providencialismo entreverado con algunas notas de la idea burguesa de progreso, reiterado y hegemónico motivo discursivo,<sup>21</sup> se une a la no menos frecuente y mucho más vetusta apelación a las «lecciones del tiempo pasado», esto es, a lo que en la preceptiva de la escritura de la historia va a ser denominada la dimensión pragmática y moral del conocimiento histórico conforme a la máxima ciceroniana de *magistra vitae* o el más pedestre «escarmentar en cabeza ajena» de Dufrené. A poco que se repare, nada demasiado diferente a los componentes de los *Rudimenta* de Dufrené que ya comenté. Pero el texto de Rivas sí contiene un elemento subrayado con nueva intensidad: la utilidad superlativa de la historia patria. En él figura una común apología de la historia «general» y de la «particular», es decir, de las dos caras de la moneda (la historia universal y la de España) de un mismo dogma: el de la continuidad histórica.<sup>22</sup>

En realidad se trata de una concepción complaciente con el presente al que se mira como una materialización de las fuerzas del progreso, que encuentran su realización suprema en las unidades formadas por los estados-nación. En esta nacionalización del pasado, la historia patria se convierte en el núcleo formativo y en el observatorio privilegiado desde donde se «inventa» una memoria oficial y desde arriba. El componente nacionalista y nacionalizante constituye ya a mediados del siglo XIX un elemento sustancial de la historia académica. Y también, naturalmente, de la historia escolar, donde va triunfar de manera rotunda una mirada retrospectiva nacionalista anclada en dos materias: historia universal e historia de España. Así, la nacionalización y escolarización del pasado fueron, a menudo, procesos tan imbricados que resultan difícilmente separables.

En efecto, el nacionalismo fue uno de los componentes fundadores del *código disciplinar* de la enseñanza de la historia, en la era isabelina, junto al arcaísmo científico, el memorismo como práctica pedagógica y el elitismo como impregnación general. Pero el proyecto político que triunfa en la revolución burguesa española está muy lejos de alcanzar tintes democráticos. Representa, por el contrario, una versión híbrida de liberalismo conservador y dogma católico, que viene a acentuar los matices clasistas y sexistas inherentes a las formas ideológicas propias del *modo de educación tradicional-elitista*. De manera que la nacionalización de las conciencias no se operó, escolarmente hablando, de igual forma en todos los grados de enseñanza o (lo que es lo mismo aunque a menudo se olvida) en todas las clases y sexos.

La historia escolar, inventada en los centros de segunda enseñanza, desde un principio adquiere la misión de formar parte del capital cultural propio del *ethos* educado del modelo liberal de enseñanza. Ya en los *Rudimenta...* del siglo XVIII se veía útil el saber histórico para «tratar con hombres honrados y de suposición»; pues bien, ahora, en plena etapa constituyente de escolarización del pasado, nadie mejor que Antonio Gil de Zárate (1793-1861), literato, a ratos historiador filosofante y prohombre de la reforma educativa del *Plan Pidal*, verdadero molde con la *Ley Moyano* del moderno sistema educativo español, para apreciar el sentido clasista de la enseñanza de la historia.

El estudio de la geografía en general, y con especialidad el del suelo patrio, es por tanto indispensable. A este estudio debe acompañar el de la historia, no menos necesario por su enorme utilidad; y porque es vergonzoso que existan personas pertenecientes a las clases distinguidas de la sociedad que ignoren lo que esta sociedad ha sido y cómo se ha formado.

Antonio Gil de Zárate: *De la Instrucción Pública en España*. Imprenta del Colegio de Sordomudos, Madrid, 1855, vol. III, p. 271 (Hay reedición facsímil en Pentalfa, Oviedo, 1995).

Las «clases distinguidas» recibían, en exclusiva, educación histórica en la España decimonónica, ya que eran las únicas que estudiaban en los niveles (segunda enseñanza y universidad) donde se impartían las ciencias de Clío. La carga clasista y sexista del *código disciplinar* del *modo de educación tradicional elitista* se mostraba como un consumo suntuario para las clases altas de condición masculina, como un conocimiento poco o nada útil y muy separado de la realidad inmediata, como un *capital cultural* de efectos y realización aplazados. Por el contrario, la escasa educación histórica proporcionada a las clases subalternas y a las mujeres se rodeaba de un mínimo respeto por el contenido académico (frecuentemente la historia era sustituida por la historia sagrada), y también se caracterizaba por la mayor importancia otorgada a la educación en valores morales relacionados con la sumisión requerida para el desempeño del papel social atribuido a cada cual y, en el caso de las mujeres, por un adiestramiento en las tareas propias de su sexo (al punto que ellas en la escuela aprendían una especie de profesión: a ser amas de casa). En conjunto, esta educación estaba menos distanciada de lo real; además, lo pedagógico-disciplinante predominaba sobre lo disciplinar-científico que imperaba en los grados superiores de casi completa exclusividad masculina. En suma, en la primera enseñanza pública (la que cursaban clases subalternas y mujeres), en la «historia con pedagogía», predominaba el niño o niña como objeto de

moldeamiento y carecía casi por completo de importancia el conocimiento histórico de corte académico. En cambio, la «historia sin pedagogía», que iba dirigida a los estratos sociales masculinos dominantes tenía como función la dotación y selección de cuadros dirigentes, lo que marcaba profundamente el sentido, el valor educativo y los mismos métodos de enseñanza. A esa función se acoplaron los contenidos y el propio campo profesional formado por los catedráticos de los institutos. En resumen, podría decirse que a tal clase (y a tal género), tal historia.

Por tanto, el *código disciplinar*, fue fijado como tradición social a mediados del siglo XIX, y entre sus componentes destacan con fuerza muy duradera el nacionalismo y el clasismo. Ambos perduran como elementos inseparables de la enseñanza tradicional de la historia. Pero, en la medida que la educación histórica se va ampliando a nuevos estratos sociales y a las mujeres, va matizando el significado de esos componentes. Por ejemplo, con la obligatoriedad de la enseñanza de la historia, desde 1901, en la escuela primaria bien podría afirmarse que la socialización nacionalista se convierte en un proyecto de más amplio espectro social, lo que, a impulsos de la llamada crisis de fin de siglo y la aparición de los movimientos nacionalistas periféricos, reafirma el carácter nacionalizante de los estudios históricos.<sup>23</sup> La tradición social creada con el *código disciplinar* pervive, como queda indicado, desde mediados del siglo XIX hasta más allá de la mitad de la centuria siguiente. Pero en este vasto lapso no todas las retóricas justificativas de la disciplina admitieron los mismo acentos. Incluso, en algunos casos, se procedió buscar una nueva legitimación de la historia como disciplina escolar. El ejemplo más brillante es *La enseñanza de la historia* de Rafael Altamira (1866-1951),<sup>24</sup> exponente muy temprano y sobresaliente de la reformulación de un nuevo discurso legitimador de la historia como saber escolarizado.

...la formación de la personalidad del alumno, el despertamiento de sus cualidades originales, representadas en la Historia por el espíritu crítico, el absoluto respeto a la verdad y a lo real, la circunspección en el juicio y en la teoría, el apartamiento de toda anticipación no autorizada por la comprobación de los hechos.

La Historia no sólo da conocimiento del espíritu y de la conducta de los hombres, sino que al igual que las matemáticas, pero de un modo más real y concreto, educa la inteligencia en un rigor de juicio y en un cúmulo de exigencias críticas que no pueden menos de reflexión sobre cualquier orden a que luego se dedique la actividad.

Rafael Altamira: *La enseñanza de la Historia*. Librería de Victoriano Suárez, 2ª edic., Madrid, 1895, pp. 11 y 369 (Hay reedición en Akal, Madrid, 1997).

Frente a las justificaciones convencionales sobre el interés educativo de la historia (los tópicos morales y nacionalistas ya vistos en otros autores), ahora el acento se pone en su capacidad de desarrollar la inteligencia y el espíritu crítico. Este universo argumental ya significa, en 1895, un despegue de las atribuciones tradicionales como las ya comentadas de Dufrenè o Rivas. Aquí aparece, como en germen performativo, el origen de muchas de las legitimaciones y retóricas de la historia escolar que hoy son moneda corriente. Ahí está la base de un nuevo discurso disciplinar: la idea de que la historia es una forma de conocimiento científico acreditada por el uso de un método riguroso que contribuye a ejercitar unas

facultades distintas y más valiosas que las de la memoria. El capital cultural que proporciona la disciplina tiene que ver, de manera destacada, con las capacidades cognoscitivas que promueve. Argumento relevante ya que se considera su apropiación mediante el aprendizaje como un saber tan poderoso como el proporcionado por las matemáticas.

Rafael Altamira es un paradigma de la literatura que genera un discurso renovador sobre la historia escolar, es un temprano creador de un nuevo «régimen de verdad» sobre la historia y su enseñanza. En efecto, entre finales de siglo XIX y la guerra civil quedan inventados, dentro de un contexto escolar en el que predomina ampliamente la enseñanza tradicional, los nuevos discursos que pretenden fundar la «didáctica de la historia» como disciplina y como saber innovador. No obstante, las palabras de Altamira y otros renovadores poco tenían que ver con lo que ocurría en las aulas. Todavía en una circular de 1922, publicada en *Revista de Pedagogía* máximo exponente de la literatura innovadora, el inspector de la zona de Cáceres trataba de convencer a los maestros de que la historia no era materia «como de lujo» y de que ella y la geografía debían ocupar un sitio de honor en la común tarea de aprender y vivir el amor a España.<sup>25</sup> Tarea que, como se sabe, tomóse más que en serio el franquismo. Pero la larga tradición del *código disciplinar* de la historia escolar, exagerada por el ultranacionalismo de la dictadura, permanecerá vigente hasta el advenimiento de la educación de masas. Entonces acontece, en un marco de acusados cambios sociopolíticos, una deslegitimación del nacionalismo español, como se puede comprobar estudiando los manuales escolares,<sup>26</sup> y una ruptura las viejas seguridades en torno a la enunciación de las finalidades y virtudes de la enseñanza de la historia.

#### **4. Crisis y mudanzas de historia escolar en la era de la educación de masas**

Con la implantación del modo de *educación tecnocrático de masas*, que en España tiene sus hitos jurídicos en 1970 (Ley General de Educación) y 1990 (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), cobra importancia una nueva racionalidad capitalista de reproducción social y distribución cultural a través del sistema escolar. Frente al tajante y simple modelo de división clasista del anterior *modo de educación tradicional-elitista*, ahora las antiguas fronteras de clase y de género se desvanecen, ocultan y hacen más sutiles, de modo que el conocimiento histórico en las aulas se puebla de nuevas inscripciones pedagógicas en la medida en que su función selectiva y elitista se va desplazando a niveles cada vez más altos del aparato escolar. El predominio de la «asignatura» como tal frente a lo interdisciplinar o las áreas de aprendizaje tiende, cada vez más, a encaramarse a los pisos superiores del sistema educativo, de suerte que, como diría Bernstein, el «misterio» de la disciplina no se alcanza a comprender hasta llegar a la cúspide. Con ello se ocasiona la aproximación, la confluencia de las dos historias («con» y «sin» pedagogía) socialmente separadas hasta entonces, lo que coincide con el giro paidocéntrico favorecedor de la implantación, en las palabras, de las «pedagogías psicológicas» y de un nuevo discurso relegitimador del *código disciplinar* que reposa en argumentos e ilusiones «psi», aunque muy a menudo los discursos y las normas no tengan mucho que ver con las prácticas reales de los docentes, lo que por cierto no es una novedad de los últimos tiempos.<sup>27</sup> Sea como fuere, ahora, dentro de la educación de masas, se reconstruye y reconsidera la tradicional función jerarquizadora y segregadora

del conocimiento histórico, principiándose así una «historia escolar para todos», pero con muchos matices.

La nueva racionalidad capitalista de la era de la educación de masas se sustenta en el primado de la tecnocracia, que en el campo escolar adquiere la figura de tecnicismo psicopedagógico (lo que, a su vez, supone la tecnificación de la enseñanza y psicologización de los aprendizajes), al servicio siempre, en el fondo y aunque a veces parezca lo contrario, de un ideal meritocrático que promete igualdad de oportunidades a un individuo normalizado por el discurso psicológico dominante. Y así se encarna la aporía que conlleva el *modo de educación tecnocrático de masas*: se democratiza cuantitativamente el acceso a la cultura escolar al tiempo que se organizan los mecanismos de subjetivación facilitadores de la reproducción ampliada de un sistema de dominación social, que precisamente se justifica por usos sociales como la escolarización universal y obligatoria. La educación de masas, pieza clave del Estado de Bienestar y del pacto keynesiano de postguerra, deviene así en principal regulador institucional de la generación y gestión de ciudadanía ahormada en un mismo *habitus*.

Bajo estos supuestos se pusieron en marcha en los países llamados occidentales las reformas curriculares que siguieron a la Segunda Guerra Mundial. España no fue una excepción, pero sí fue un caso aparte, ya que el ritmo de su palpito reformista fue más tardío e incluso, cronológicamente hablando, caminó con retraso y, en cierto modo, con el pie cambiado (cuando allí se venía, aquí se iba). Este proceso reformista afectó, aunque no demolió, la arcaica traza curricular. En su mayor parte, las viejas disciplinas escolares han sobrevivido, pero las nuevas funciones sociales de la educación de masas han erosionado algunas de sus contenidos culturales y muchas de sus reglas pedagógicas más tradicionales. La historia no ha sido una excepción; el viejo molde del conocimiento histórico impartido en las aulas ha sido problematizado, llegándose a manifestar una cierta sospecha sobre el valor educativo de una disciplina que, como quedó dicho, durante mucho tiempo había fundado su ser en la nacionalización del pretérito y en la «distinción social» que proporcionaba la acumulación memorista de acontecimientos de un pasado siempre dispuesto en orden cronológico. Los debates corporativos y sociales protagonizados por los historiadores en varios países de nuestro entorno, que enarbolaron como estandarte y consigna la idea de «la historia en peligro» (se supone que ante los excesos de las reformas educativas de los años sesenta y setenta), expresan una crisis de identidad, que, al final, parece estar resolviéndose mediante un repliegue en posiciones cada vez más conservadoras y esencialistas.<sup>28</sup>

El aire reformista trajo en España una revisión conceptual del viejo *código disciplinar*. En términos generales, la historia regulada por la Administración tendió, en los niveles obligatorios, a quedar agrupada en ámbitos más amplios como el área del conocimiento del medio o la de ciencias sociales (ya antes, en las reformas republicanas, desde 1937 en primaria figuraba dentro de «valores humanos», y desde 1945 en «formación del espíritu nacional») y a remozar, especialmente durante la etapa de la feliz gobernación socialista, su devaluado pasado nacionalista español y memorista con otros motivos temáticos más cotizados en el mercado de los valores simbólicos. Así, puede decirse que la historia intentó recobrar o mantener presencia curricular demandando para sí una doble función: la educación cívica

para la democracia (tan bien representada en los *social studies* americanos) y la estimulación psicopedagógica de la inteligencia. La promoción de valores democráticos y el enriquecimiento cognitivo-afectivo del individuo-aprendiz se convirtieron en los dos polos entre los que se movieron las estrategias reformistas que quisieron impugnar el viejo *código disciplinar* de la educación histórica de elites en la España de los años ochenta y noventa. Ello se tradujo en notables cambios en la *historia regulada* (los programas y textos aprobados por la Administración) y la *historia soñada* (la defendida por los grupos de renovación e investigación en didáctica de la historia), mudanzas que, las más de las veces, no alcanzaron a la *historia enseñada*, manteniéndose la práctica docente en el interior de las aulas como un baluarte infranqueable de la larga tradición del *código disciplinar*. Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina, los cuerpos docentes, fieles a las reglas no escritas de su campo profesional, acataron pero no cumplieron los designios ministeriales

Sin duda uno de los cambios que trajo el afán reformista que en los años ochenta, ya muy debilitado, desembocaría en la LOGSE de 1990, fue la difuminación del componente disciplinar convencional del conocimiento histórico, poniéndose ahora su pérdida autonomía al servicio, dentro de las ciencias sociales, de una nueva identidad: la historia como «forma de conocimiento». De esta suerte, la utilidad política adjudicada al conocimiento histórico cedió peso a favor de la función de desarrollo cognitivo del sujeto de aprendizaje. Esto supuso el triunfo del orden discursivo psicopedagógico, lo que, utilizando categorías de Bernstein llamaríamos un código educativo de clasificación más débil (menos disciplinar y más integrado) que en la vieja tradición y con un marco más flexible de relaciones de aprendizaje, basado en lo que el propio sociólogo británico ha denominado «pedagogías invisibles» (o blandas) o lo que otras prefieren tildar de «pedagogías psicológicas». Éstas instauran, principalmente en el plano del discurso pedagógico, el «yo constructivista» como sujeto autónomo capaz de aprender y descubrir por sí mismo el mundo real, lo que supuso, en términos generales, el despliegue, en el plano normativo y discursivo más que en el de la práctica docente, mediante la reforma educativa de la época socialista, del *ethos* ilustrado de las nuevas clases medias, en perfecta concordancia con las líneas maestras de una política neoliberal.<sup>29</sup>

Lo cierto es que la nueva enseñanza de la historia de la etapa reformista, especialmente entre 1983 y 1990, que tantas cosas toma sin saberlo de precedentes como el de Rafael de Altamira y otros, naufragó entre ilusiones (psicopedagógicas) y rutinas (profesionales). De una manera u otra, el reflujo psicopedagógico y la vuelta a un currículo más disciplinar (en el *modo de educación tecnocrático de masas* conviven de forma inestable y contradictoria formas curriculares integradas con otras más parecidas a las viejas asignaturas, y también coexisten fluctuantes hegemonías de distintos estratos de las clases medias) se acompaña de modalidades gubernamentales de varios tintes políticos, aunque no cabe duda que el tal reflujo constituye un aspecto afirmativo de la identidad de las políticas neoconservadoras y de los grupos sociales que las sustentan (que no siempre se presentan como tales). En España el retorno al orden del discurso disciplinar, el «disciplinazo», anticipado ya en las orientaciones para la secuenciación de la época socialista y en la tarea de los grandes grupos editoriales, llega a su plenitud con el acceso del PP al Gobierno y el inicio de un debate público sobre

la situación (calamitosa al decir ministerial) de la historia escolar, que desemboca en las recientes propuestas de una llamada Ley de Calidad.<sup>30</sup> El telón del drama, condenado sin duda a terminar farsa, se levanta con la comparecencia de la entonces ministra Aguirre en el acto de apertura de curso de las reales academias, en octubre de 1996. Desde aquella fecha hasta la aprobación de las nuevas enseñanzas mínimas a finales del año 2000, se principia un proceso abiertamente contrarreformista, todavía inconcluso, que imita las grandes líneas argumentales y las alianzas sociales y académicas que han impuesto, desde los años ochenta en los países-guía del capitalismo, una hegemonía de las ideas de la nueva derecha en la educación. Veamos cómo se justifica, en España, este regreso al canon de la historia escolar de «siempre».

El conocimiento de la sociedad, tanto en lo que se refiere a su pasado histórico como en lo que concierne al territorio en que se asienta, ha constituido siempre, dentro de la tradición occidental, una parte fundamental de la educación de los jóvenes. La Geografía y la Historia desempeñan una función vertebradora dentro del ámbito de las humanidades, al establecer las coordenadas de espacio y de tiempo en las que se inserta cualquier realidad o proceso social.

La Historia debe proporcionar a los alumnos conocimientos y métodos para comprender la evolución de las sociedades a través del tiempo...

[...] En Historia se espera que los alumnos adquieran el concepto de evolución y memoria histórica, las nociones de cambio y permanencia, comprendan la relación de factores multicausales que explican tales transformaciones, identifiquen y localicen en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos relevantes, asegurando en todo caso la percepción de lo común y lo plural en la Historia de España con sus nacionalidades y regiones como parte de su patrimonio y su riqueza.

[...] En cada uno de los cursos, los contenidos se agrupan en conjuntos temáticos, divididos a su vez en epígrafes que enuncian aspectos concretos del tema. En esta distribución de contenidos se han tenido en cuenta criterios fundamentalmente cronológicos en la Historia, y espaciales y escalares en la Geografía.

[...] Todo el diseño descrito debe respetar la edad mental y el desarrollo psicológico de los alumnos a los que se dirige, incrementándose progresivamente el nivel de conceptualización y de abstracción, sin olvidar nunca un objetivo prioritario: iniciar a los alumnos de la enseñanza secundaria obligatoria en el estudio de la Geografía y de la Historia, estableciendo una base suficiente que les permita profundizar posteriormente en los temas tratados en sus estudios de Bachillerato, o a través de otros cauces académicos o de carácter autodidáctico.

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE de 16 de enero de 2001.

Este exordio, como el agua, es insípido. Ciertamente, existen textos que, por la misma vulgaridad de su contenido y forma, por su esencial vacuidad, constituyen obras maestras para dar con la lógica explicativa de algunos fenómenos aparentemente inexplicables. Este es el caso. Estamos ante una fórmula estereotipada con el que se pretende velar con palabras y disimular con giros retóricos una auténtica contrarreforma educativa. Veamos.

La más mínima pesquisa sobre el escrito en cuestión nos llevaría a ver en él manos diversas



y fragmentos textuales tomados de otros proyectos, informes, etc. Ciertamente, los boletines oficiales no son espacio adecuado para el lucimiento estilístico ni para el ejercicio de la originalidad. Este texto como los *Rudimenta* no es de nadie y es ya de todos: su autor carece de la más mínima importancia. Ni siquiera nos preocupa demasiado que pretenda poner en duda la edad mental de sus lectores, porque si éstos continuaran transitando por lo que viene después de este preámbulo se encontrarían con una extensísimo programa obligatorio de temas de Geografía e Historia repartidos por cada uno de los cuatro cursos de la ESO. Sobran las palabras, sobran los preámbulos cuando éstos no tienen otra encomiable intención, como suele ser moneda corriente en la prosa pedagógico-boletinesca, que ocultar la disparidad entre lo que se dice que se va a legislar y lo que realmente se legisla. Pero vayamos al texto que se cita.

El primer párrafo, en el que se pretende justificar la enseñanza de la historia porque «ha constituido siempre, en la tradición occidental, una parte fundamental de la educación de los jóvenes», es una demostración palmaria de inexactitud o de cómo defender la historia escolar con argumentaciones ahistóricas, ya que, como he tratado de explicar, no siempre hubo educación histórica (a no ser que la «tradición occidental» comprenda desde mediados del siglo XIX hasta ahora, lo que dejaría en muy mal lugar las ínfulas retrohumanistas de nuestros gobernantes) y cuando existió adquirió formas y destinatarios sociales muy diversos. A ello se añade otro añejo motivo de los metodólogos y preceptivistas de la historia: el precioso efecto vertebrador de la geografía y la historia como auténticas categorías espacio-temporales kantianas (más bien perogrulladas), esto es, el arcaico tópico de «los ojos de la historia» (la Geografía y la Cronología).

Además son otras muchas y muy variadas el elenco de virtualidades formativas que el autor del texto concede a la historia. En general, se puede percibir un remozamiento modernizante en la trama argumental que implícita o explícitamente defiende la enseñanza de la historia. Obsérvese que nada queda de la Divina Providencia (tan citada en los *Rudimenta* y en el Duque Rivas, o sea, entre los jesuitas y la versión *ligh* del liberalismo hispano), ni de los usos literarios de la vieja tradición latina, ni de las directas apelaciones clasistas como las ya mencionadas de A. Gil de Zárate. Así también el arcaísmo, el elitismo y el memorismo, caracteres perdurables del viejo *código disciplinar*, desaparecen del discurso explícito, mientras que el nacionalismo, otro de sus componentes, rebaja sus aristas y se encripta dentro de una llamada más amplia («la percepción de lo común y lo plural en la Historia de España con sus nacionalidades y regiones como parte de su patrimonio y su riqueza») a la creación de una memoria histórica conforme al modelo político de la Constitución española de 1978. En el párrafo tercero, en efecto, se condensan las finalidades de la Historia. Como puede apreciarse, en él se destacan, junto a esta memoria histórica adaptada a la constitución, utilidades fundamentalmente cognoscitivas enunciadas en infinitivo, modo verbal intrínsecamente adherido a la más que cansina y pedestre pedagogía por objetivos: adquirir conceptos, comprender fenómenos y relaciones, identificar procesos... En fin, todo ello está más cerca del universo argumentativo de un Rafael Altamira que del exhibido por los ancestros fundadores del *código disciplinar*. Pero esta apariencia modernizante es fruto de la conversión en *doxa* reguladora de un lenguaje tópico y estereotipado que,

en la presente ocasión, apenas sirve para tapar una vuelta a la caduca tradición disciplinar. Por último, el respeto a la edad mental y al desarrollo psicológico de los alumnos (que no al de los lectores), no hace más que abundar en el mismo interés de lo psicopedagógico como ficción ornamental para esconder las funciones reales que se asignan al conocimiento histórico. Finalmente, la llamada última a la doble misión propedeútica y autodidáctica de la historia merece, por su total falta de originalidad y mérito, ser olvidada de inmediato.

En verdad, toda esta retórica encubridora no tiene más que una finalidad: una operación política. El PP persigue, con la bendición de instancias académicas, en santa alianza con la derecha neoliberal y con la aquiescencia de algunos importantes sectores de la izquierda parlamentaria, instaurar una nueva educación política (y vieja a un tiempo) por medio de la historia. Como ya señalamos, esta vuelta atrás no es más que un episodio del intento, iniciado en los años ochenta en los países centrales del capitalismo tardío, de «redisciplinar» el currículo, de regresar al conocimiento verdadero y a los valores de siempre. Ahora bien, en el caso que nos ocupa viene acompañada de una nueva empresa de renacionalización que, entre otras figuras ideológicas, se ha expresado a través de la apropiación oportunista y derechista del habermasiano patriotismo constitucional.

Llegados a este punto, bueno será recordar que, como he pretendido demostrar, el conocimiento histórico y la historia escolar han sido desde que existen como tales armas ideológicas al servicio de las contradictorias relaciones de poder entre las clases, los sexos, los sujetos. Y eso ocurre también en la era de la educación de masas, por más que las retóricas de los enunciados se revistan con galas psicopedagógicas de distinta estirpe. Es más, soy del parecer de que la enseñanza de la historia deseable ha de dotarse de una explícita función política, despojándose de la faramalla de justificaciones al uso.

Para ello la enseñanza de la historia tiene que mirar a los fines en virtud de los cuales abogamos por recuperar la memoria del pasado, y, consiguientemente, olvidarse de la especiosa hojarasca de pseudojustificaciones. De ahí que, parafraseando a Marx, «sin ninguna clase de veneración supersticiosa por el pasado», sea preciso construir, hoy más que ayer, frente al viejo y nuevo canon del *código disciplinar* de la historia escolar, un proyecto de didáctica genealógica, no elitista, no sexista, no nacionalista, que, siguiendo los dictados de la razón crítica, favorezca la erección de una contramemoria enfrentada, sin concesión alguna, a la recreaciones monumentales, anticuarias y teleológicas que nutrieron y todavía alimentan la historia enseñada en las instituciones escolares.

## NOTAS

1. El desarrollo y aplicación del concepto de *código disciplinar*, así como el estudio más en profundidad de la evolución de la enseñanza de la historia en España, puede verse en dos de mis libros: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares, 1997, y *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.
2. El método genealógico es una forma de «pensar históricamente» la realidad, y en la versión foucaultiana se emparenta con el proyecto de transvaloración de todos los valores de Nietzsche (véase, por ejemplo, su contundente *Genealogía de la moral*). Se trataría, en cierto modo, de «hacer la historia del presente», como desarrolla excelentemente Robert Castel en «Presente y genealogía del presente. Pensar el cambio de una forma no evolucionista», *Archipiélago*, núm. 47 (2001), pp. 67-74. Entre los muchos textos de Michel Foucault que tocan este asunto, hago mención de su brillantísimo trabajo acerca de «La verdad y las formas jurídicas», una de cuyas versiones en castellano –por la que cito– se encuentra en M. Foucault: *Obras esenciales. Estrategias de poder*, vol. II, Barcelona: Paidós, 1999, p. 170. Ni que decir tiene que su «Nietzsche, la genealogía, la historia», en M. Foucault: *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1991, pp. 7-29, representa la más concisa y certera definición del método genealógico. Una interesante aplicación y glosa de estas ideas, de la noción del derecho como invención y construcción social, puede consultarse en Jesús I. Martínez García: *La imaginación jurídica*. Madrid: Dykinson, 1999. Y, en términos más generales, se debe acudir al ya amplio catálogo de títulos de editorial La Piqueta en su colección «La genealogía del poder», dirigida por Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, afortunados prologuistas e introductores de textos clave sobre este asunto. Mis puntos de vista, de observancia poco estricta, sobre genealogía y didáctica crítica están recogidos en «Usos y abusos de la educación histórica». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, Universitat de València, núm. 14 (2000), pp. 23-31.
3. Rafael Altamira: «El valor social del conocimiento histórico». Discurso de recepción en la Real Academia de la Historia, Madrid: Editorial Reus, 1922.
4. Véanse reales decretos 3.473 y 3.474/2000, BOE de 16 de enero de 2001.
5. En Fedicaria hemos estudiado a fondo este proceso en dos editoriales de nuestra revista *Con-Ciencia Social*, núm. 2 (1998) y nº 5 (2001), especialmente en este último titulado: «Entre el *revival* y el festival contrarreformista: el retorno de la historia escolar a ninguna parte». El hilo argumental que allí se mantiene, muy distinto al habitualmente empleado por el gremio de historiadores, creo que es complementario del que se sostiene en la obra de J. Sisinio Pérez Garzón et al.: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica, 2000.
6. Annie Bruter: *L'histoire enseignée au Gran Siècle. Naissance d'une pédagogie*. Paris: Belin, 1997. La historia era, en verdad, inencontrable porque, como bien dice Bruter, la enseñanza humanista era una enseñanza sin disciplinas. Sólo en el siglo XIX cobra forma disciplinar la historia en Francia, como acredita el trabajo de Evelyne Hery: *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Ambos libros siguen el rastro de la historiografía de las disciplinas escolares sembrado por André Chervel, o por Dominique Julia, y resultan sumamente interesantes para tratar de hacer una historia comparada de la historia de la enseñanza de la historia en España y Francia. Para este propósito resulta igualmente muy útil el libro de Antoine Prost: *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Cátedra/Universitat de València, 2001. Los modos protohistóricos de educación histórica en Francia pueden rastrearse, además del ya mencionado libro de la historiadora Annie Bruter, en el artículo de Jean Pierre Guicciardi: «Préoccupation pédagogique et intention didactique de et dans l'enseignement de l'histoire de Bossuet à l'abbé Batteux», en Henri Moniot (comp.): *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Berne: Peter Lang, 1984, pp. 151-172. Con vistas a conocer el marco metodológico empleado por la historia cultural de las disciplinas escolares, existe una valiosa recopilación de las aportaciones de André Chervel en *La culture scolaire. Une approche historique*. Belin, Paris, 1998.
7. Aristóteles: «Poética», en *Obras*, traducción, estudio preliminar y notas a cargo de F. de P. Samaranch, Madrid: Aguilar, 1982, p. 125.
8. Cicerón: *El orador*. Alianza, Madrid, 1991, p. 87. Entre los primeros tratados de retórica en lengua latina, en el siglo I a.C., además de las obras de Cicerón, hay que señalar la muy difundida *Retórica a Herenio* (Madrid: Gredos, 1997), que, siendo de autor desconocido, durante mucho tiempo se atribuyó al cuerpo de la obra ciceroniana. Véase, al respecto, la introducción a la obra citada (pp. 7-59) a cargo de Salvador Núñez.
9. Esta opinión de Alfonso Ortega Carmona, traductor, comentarista y presentador de la elegante versión bilingüe de los doce libros de Marco Fabio Quintiliano *Sobre la formación del orador*. Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca, tomo, I, 1997, p. 7, es comparada por los historiadores de la educación. Véase, por ejemplo, James Bowen: *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder, vol. I, 1990, 261-262.
10. Thorstein Veblen: *Teoría de la clase ociosa*. Orbis, Barcelona, 1987. Por su parte, Moses I. Finley, en su magnífico artículo «El legado de Isócrates» (en *Usos y abusos de la historia*. Barcelona: Crítica, 1977, pp. 295-328) relaciona el significado del término griego *scholé* con «ocio», término que no aludiría a la «pereza», sino a la posibilidad de disponer del propio tiempo, cosa vedada a las clases no dirigentes, ya que sólo la riqueza y la propiedad eran las condiciones para gozar, al decir de

NOTAS

- Aristóteles en su *Política*, de la *scholé* y, por tanto, de la consecución de la virtud y la ejercitación de las actividades políticas (pp. 2992 y 230).
11. La preceptiva histórica como género pretende enseñar, mediante consejos, a escribir historias. Es lo que hace Luciano en su opúsculo sobre «Cómo debe escribirse la historia» (*Obras*, vol. III, Madrid: Editorial Gredos, 1990, pp. 367-408), que data del siglo II. Este género fue recuperado por los tratadistas del Renacimiento. En España, por ejemplo, se puede mencionar la obra de Sebastián Fox Morcillo *Diálogo de la enseñanza de la historia (De historiae institutione dialogus)*, 1557 (hay reciente reedición bilingüe a cargo de Antonio Cortijo Ocaña, Universidad de Alcalá/Diputación de Sevilla). Esta literatura, a menudo simplista y poco original (unos autores se copian a otros sin tasa) posee el interés de encerrar una voluntad de búsqueda y definición de la especificidad de la historia como género literario.
  12. Véase el ya citado trabajo de Antonio Cortijo Ocaña: «Teoría de la Historia y teoría política en el siglo XVI», introducción a la obra de Sebastián Fox Morcillo: *De historiae institutione dialogus*. Universidad de Alcalá/Diputación de Sevilla, 2000, pp. 13-110.
  13. Como puede apreciarse en los primeros libros de texto de *Retórica y poética*, como el de Hugo Blair que, escrito en 1783, llegó a tener gran predicamento entre los refritos manualísticos hispanos que acostumbraban a ser aprobados por el Estado liberal como textos oficiales de la segunda enseñanza y de la universidad. Como muestra, entre los primeros que merecieron aprobación por el Consejo de Instrucción Pública figura el *Curso elemental de Retórica y Poética* (Retórica de H. Blair y Poética de F. Sánchez), Madrid: Imprenta de la Publicidad, 1847, texto «recocinado» por Alfredo Adolfo Camus, profesor de la Universidad de Madrid. En ese libro se discurre, en una parte de la Retórica, en pp. 126 y ss., sobre la «unidad» de la historia, «requisitos en el historiador», «calidades de la narración histórica», etc. La amplia difusión del originario libro de Blair hacen de él una buena guía para conocer la verdad ya acuñada y asentada sobre los usos literarios de la historia incluidos en el arte de la retórica.
  14. Jan Amós Comenius: *Didáctica Magna*. Madrid: Akal, 1986, p. 299.
  15. Dominique Julia («Construcción de las disciplinas escolares en Europa», en Julio Ruiz Berrio (Ed.): *La cultura escolar en Europa. Tendencias emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, pp. 53-54) advierte de los peligros de estudiar la génesis de la historia escolar teniendo en la cabeza un esquema actual de lo que hoy es esa disciplina. De ahí que yo crea preferible el término «usos o prácticas de educación histórica» antes que el de educación «sin» historia.
  16. *Ibidem*, p. 54.
  17. Esos primigenios usos de educación histórica para el caso de España los he estudiado con cierto detalle en la ya citada *Sociogénesis de una disciplina escolar... Y para el caso de Francia, resulta recomendable la mencionada obra de Annie E. Bruter: *L'histoire enseignée au Grand Siècle...* Esta última especialmente interesante para ampliar y renovar el conocimiento adquirido acerca de la primera literatura sobre didáctica de la historia en los pioneros trabajos, ya «clásicos», de F. Dainville, P. Leturia o D. Julia.*
  18. En la obra Carlos Lerena: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel, 1976 se dibuja una periodización del sistema de enseñanza (escolástica, liberal, tecnocrática), que ha sido injustamente ignorada por los historiadores de la educación y por otros estudiosos de la vida social. Por mi parte, me he beneficiado de su reutilización y transformación para designar las dos grandes etapas de desarrollo del sistema educativo español de la era del capitalismo, nacido en el siglo XIX: el *modo de educación tradicional-elitista* (desde su fundación hasta los años sesenta del siglo XX) y el *modo de educación tecnocrático de masas* (desde esos años hasta la actualidad). Los *modos de educación* en mi personal versión significan distintas formas de producción y reproducción del conocimiento socialmente disponible, sistemas de jerarquización social en relación con el reparto del capital cultural, modalidades de dominación y modelos de legitimación del poder y del saber, que se corresponden, en sus fases fundamentales, con distintos tipos de capitalismo (tradicional y monopolista-transnacional), y que se incluyen dentro de la lógica de producción de «regímenes de verdad» de lo que Foucault llamaría «sociedades disciplinarias». Dentro de los *modos de educación* existirían también diferentes prototipos pedagógicos y disciplinares en consonancia con el cambiante papel atribuido al sistema escolar en la producción de la vida social. La potencialidad heurística de esta periodización está siendo ensayada dentro del *Proyecto Nebraska* (uno de los proyectos existentes en el seno de Fedicaria) en un conjunto de investigaciones que siguen el método genealógico y que, en última instancia, pretenden ofrecer una fundamentación histórica a una didáctica crítica de las ciencias sociales.
  19. Sólo a partir de los años treinta, y muy especialmente desde el *Plan Pidal* de 1845, se garantiza una presencia autónoma dentro del sistema educativo. Este último configura un esquema curricular duradero, que se consolida con la *Ley Moyano* de 1857. Por lo que hace a la enseñanza de la historia, esta ley marca su definitiva, aunque modesta, inserción en el *currículum*. Así, en la primera enseñanza superior se designan unos *Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España*; en la segunda enseñanza se ordenan unos *Elementos de Historia Universal y de la particular de España*; y en las universidades, los estudios históricos se diversifican en varios centros superiores: las facultades de Filosofía y Letras (*Historia Universal e Historia de España*), en las de Derecho

- (*Historia de España*, además de las correspondientes historias del Derecho Romano y de la Iglesia), y la Escuela Superior Diplomática que, creada en 1856, ahora aparece recogiendo en su seno, entre otros estudios, los de *Historia en los tiempos medios*, *Paleografía General*, *Paleografía Crítica y Arqueología* y *Numismática*. Además se señalaba un *Compendio de la Historia de España*, y unas *Nociones de Historia Universal* como requisitos para acceder a la condición de maestro de primera enseñanza elemental y superior, respectivamente.
20. Ya en mi trabajo *Sociogénesis de una disciplina escolar...* creo haber demostrado que la construcción de la historia como disciplina escolar no es una realidad creada y difundida desde la universidad a los otros niveles del sistema educativo. Por el contrario, el proceso constituyente de este saber tiene lugar en la segunda enseñanza y está a cargo de la primera corporación especializada en la enseñanza de la historia: los catedráticos de instituto, auténticos inventores de esta tradición social que es el *código disciplinar*. Por lo demás, esto mismo o parecido ocurrió en Francia, porque, según Antoine Prost, «la introducción temprana de la historia en la enseñanza secundaria es más notable si cabe en la medida en que eso mismo la distingue tanto de la primaria como de los estudios superiores. Esta materia se enseñó en los liceos y en los colegios antes de que se impartiera en las facultades» (*Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Cátedra/Universitat de València, 2001, p. 29). Las relaciones entre historia enseñada e historiografía he tratado de sistematizarlas, para el caso español, en «La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas». En Carlos Forcadell e Ignacio Peiró (coords.): *Lecturas de la historia. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico/Diputación de Zaragoza, 2002, pp. 221-254.
  21. El maridaje entre idea de progreso y el providencialismo es nota común de la manualística del siglo XIX. Este aspecto que siempre aparece en cualquiera de los ya abundantes trabajos que han estudiado los libros de texto. Por ejemplo, por citar una obra precursora que casi sólo se entretuvo en el contenido de los manuales, véase el libro de Joaquín García Puchol: *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1993.
  22. Existen ya un amplio abanico de investigaciones sobre la historia de la enseñanza de la historia. En formato más académico se pueden mencionar las tesis de Carmen García García (*El papel de la historia en el sistema educativo español. El lento afianzamiento de las disciplinas históricas como saberes académicos*. Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Oviedo, 1991), que se para a estudiar el momento constituyente como materia universitaria, o la de Pilar Maestro (*Historiografía y enseñanza de la historia*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante, 1997), y la de Ramón López Facal (*O concepto de nación no ensino da historia*. Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Santiago de Compostela, 1999). Por su parte, Rafael Valls ha frecuentado este terreno en trabajos como «La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 5, (1991), pp. 33-47. Mis libros *Sociogénesis...* y *Clío en las aulas...* tocan también estos asuntos, aunque el enfoque, basado en la historia social del currículo, difiere considerablemente de los anteriormente mencionados.
  23. El alcance real del papel de la historia como «asignatura ciudadana» ha sido objeto de alguna controversia, ya que hasta el decreto de 1901 no se regulariza su presencia normativa (que no equivale a presencia real en la enseñanza) en la educación primaria. El libro de María del Mar del Pozo Andrés (*Curriculum e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000) explica con detalle la función nacionalizadora de la historia escolar en ese momento histórico, cuando se instaure en la primera enseñanza un modelo curricular muy disciplinar y enciclopédico. Sin duda, a ese libro le faltaría haberse beneficiado de la consulta de las obras citadas en la nota anterior, y también del ensayo interpretativo de Carolyn P. Boyd: *Historia Patria. Politics, History, and National Identity in Spain, 1875-1975*. Princeton: Princeton University Press, 1997 (hay traducción al castellano en Pomares-Corredor, Barcelona, 2000). En este último libro, siguiendo el rastro de las tesis de la débil nacionalización del Estado español, la historiadora norteamericana sostiene que la educación contribuyó al fracaso de un proyecto consensuado de identidad nacional española. Por encima de lo acertado de este punto de vista, que confluye con lo que va siendo ya *doxa* historiográfica dominante, el estudio es de imprescindible uso por la cantidad y calidad de las fuentes analizadas, especialmente de libros de texto de historia.
  24. La obra histórica de Rafael Altamira es inmensa en cantidad y, a veces, en calidad. Pero en el tema de la enseñanza de los históricos, sobre el que volvió en varias ocasiones, nunca estuvo tan fino como en una obra pergeñada (la primera edición es de 1891) en sus tiempos del Museo Pedagógico. Se trata de *La enseñanza de la historia*. Madrid: Librería de Victoriano Suárez, 2ª edic., 1895 (hay reedición en Akal, Madrid, 1997). Esta reedición contiene un estudio introductorio a cargo de Rafael Asín Vergara. También es útil el artículo de Julio Vaquero Iglesias: «Nacionalismo historiográfico y enseñanza de la historia en Rafael Altamira: el epítome de Historia de España». *Aula Abierta*, núm. 66 (1995), pp. 219-228. Dentro del Proyecto Nebraska, Juan Mainer está investigando la constitución de un discurso didáctico sobre las ciencias sociales en su trabajo de tesis de doctorado en curso de realización (*La sociogénesis de una disciplina (para) escolar: la didáctica de las ciencias sociales*).

NOTAS

25. Juvenal de la Vega Relea: «La enseñanza de la Geografía y la Historia en las escuelas». *Revista de Pedagogía*, 1 (1922), p. 382.
26. Valga como referencia especialmente útil la tesis ya citada de Ramón López Facal: *O concepto de nación no ensino da historia*. Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Santiago de Compostela, 1999.
27. Para mostrar esa continuidad en el tiempo de reformas que va de 1970 a 1990, véase mi libro *Clío en las aulas...* Y para comprobar el mismo fenómeno, en el periodo posterior a la LOGSE, debe consultarse la tesis de Javier Merchán: *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*. Universidad de Sevilla, 2001. Del mismo autor, véase un resumen de su investigación en «El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, n. 1 (2002). Por otra parte, sobre el concepto de «pedagogías psicológicas», que implícita y explícitamente utilizo en este artículo, léase el trabajo de Julia Varela: «El triunfo de las pedagogías psicológicas». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 198 (1992), pp. 56-59.
28. Las líneas generales de este debate y algunas de sus claves explicativas, las hemos tratado en el capítulo V de *Clío en las aulas...* y en los también ya citados editoriales de los números 2 (1998) y 5 (2001) de la revista de Fedicaria *Con-Ciencia Social*.
29. La espléndida y a menudo abstrusa obra de Basil Bernstein proporciona un valiosísimo arsenal de categorías analíticas para relacionar las formas de transmisión de conocimiento y las estructuras clasistas. Las prácticas pedagógicas, más o menos rígidas, y las formas curriculares, más o menos integradas, obedecerían, según él, a exigencias de reproducción de las relaciones de clase mediante el control simbólico. Siguiendo esa línea de razonamiento, el sociólogo británico aduce que las diferencias entre pedagogías visibles e invisibles surgen históricamente dentro de las clases medias: el sector tradicional defensor de la pedagogía autoritaria y disciplinaria, y el sector «nuevo» partidario de formas psicológicas y flexibles de la transmisión del conocimiento. Siguiendo este hilo argumental, también en España se han efectuado algunos análisis críticos de la reforma educativa «psicologizante» puesta en práctica por el PSOE, a la que se ha considerado una simple expresión de los intereses de esas nuevas clases medias. Un ejemplo muy destacado de tal posición es el de Julia Varela: «Una reforma educativa para las nuevas clases medias». *Archipiélago*, núm. 6 (1991), pp. 65-71. Más recientemente, siguiendo muy de cerca esta línea interpretativa, cabe señalar la obra de Encarna Rodríguez: *Neoliberalismo, educación y género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta, 2001. Las sugerencias de estas obras no son pocas pero los interrogantes que plantean también son muchos. Lo cierto es que la explicación basada en las posiciones de las clases medias no agota ni mucho menos el potencial bersteiniano. A mi manera de ver, está todavía por afrontar, en el caso español, cómo el formato que adquiere históricamente el currículo y el tipo de conocimiento que se propone obedece a necesidades de reproducción social y control simbólico relacionadas con la racionalidad interna al *modo de educación tecnocrático de masas*. Por poner un ejemplo, el «disciplinazo» que conduce y lleva hasta el proyecto de Ley de Calidad del PP, ¿representa un simple rebrote autoritario de un sector de las clases medias o tiene que ver con una nueva tendencia hacia una versión restrictiva de la escolarización de masas? Pienso que el análisis histórico que subyace a mi idea de *modos de educación* ha de complementarse con una perspectiva sociológica sobre las pedagogías, los formatos del currículo y las clases sociales, perspectiva en la que resulta ineluctable releer y debatir la aportación de B. Bernstein. Para pensar estas y otras cuestiones que quedan sólo aludidas en mi artículo, invito al lector o lectora a consultar dos obras en castellano que mejor compendian el pensamiento de Bernstein: *Clases, códigos y control (II). Hacia una teoría de las transmisiones educativas* (Madrid: Akal, 1988) y *Pedagogía, control simbólico e identidad* (Madrid: Morata, 1998).
30. El artículo de Javier Merchán («La historia regulada. Un viaje de ida y vuelta»). *Cuadernos de Pedagogía*, n. 295 (2000), pp. 52-56) narra las peripecias normativas del viraje hacia el «disciplinazo».

## RESUMEN

Este texto trata de hacer la genealogía de un problema de nuestro tiempo: el intento de reimplantación del caduco *código disciplinar* de la vieja historia escolar merced a la alianza estratégica entre políticos conservadores y gremios profesionales. A tal fin, se ensaya una aproximación sociogenética a la historia de la fabricación de las retóricas justificativas y arbitrarios culturales acerca del valor educativo de la historia: desde el mundo clásico hasta el presente. Las tradiciones discursivas forjadas en el curso del tiempo son el resultado de la función y los destinatarios sociales (de clase y género) atribuidos al conocimiento histórico en cada época. Durante el *modo de educación tradicional-elitista*, la utilidad clasista del *código disciplinar* de la historia se acoraza y reviste con un fuerte tinte de nacionalismo español, que se ve puesto en entredicho en la nueva educación de masas triunfante después de 1970. No obstante, tras unos años de revisión discursiva de las utilidades de la historia tradicional, recientemente se aprecia en España (y antes en otros países de su entorno), un regreso contrarreformista a las vetustas concepciones nacionalizantes y socialmente jerarquizadoras, frente a las que es preciso contraponer, como se sugiere en este artículo, una didáctica crítica a modo de contramemoria, sin concesión alguna a las recreaciones monumentales, anticuarias y teleológicas que nutrieron y todavía alimentan la historia enseñada en las instituciones escolares.

## LABURPENA

Testu honek, egungo arazo baten genealogia egitea du xede. Arazoa, eskolako historia zaharraren kodigo disziplinario zaharkituaren birrezarketa dugu. Politiko kontserbador eta gremio profesionalen arteko aliantzak bermatu nahi du birrezarketa hau. Xede horrekin, eta aro klasikotik gaurdaino, historiaren hezkuntza-balioaz ekoiztu diren erretorika justifikatiboaz eta arbitrariedade kulturalez aritzen zaigu. Historikoki, hainbat tradizio diskurtsibo apailatu dira. Hauen ekoizpenean, tradizio horien funtzioak eta diskurtso horien muga diren giza taldeek parte hartzen dute. Eliteen Hezkuntza tradizionalak, espainiar nazionalismoa indartzen zuen, eta 1970z geroztik, hezkuntza unibertsalizatzean, hau guztia ezbaian jarri zen. Alta, azken urteotan, Espainian, kontraerreforma moduko prozesu bat ari da gertatzen. Egile honen iritziz, horren aitz, didaktika kritikoa bultzatu behar da, iruditeri monumental eta teleologikoei aurre eginen dien didaktika kritikoa.

## ABSTRACT

This text sees genealogy as a problem of our time: the attempt to reinstate the obsolete *disciplinary code* of old school history thanks to the strategic alliance between conservative politicians and professional trades. It suggests a sociogenetic approach to the history of the manufacture of justifying and culturally arbitrary rhetoric about the educational value of history: from the classical period to the present day. The traditional discourses forged over time are the result of the function and social addressees (of class and gender) attributed to historical knowledge of each era. During the *traditional-elitist educational mode*, the classicist utility of the *disciplinary code* of history is armoured with a thick coat of Spanish nationalism, which is questioned in the new mass education which triumphed after 1970. Nevertheless, after a few years of a revised discourse on the utilities of traditional history, Spain (and other neighbouring countries before it) has recently witnessed a contra-reformist return to the old nationalistic and socially hierarchical conceptions which have to be counter arrested, as this article suggests, with critical teaching in the form of a counter-memory, without making concessions to the monumental, antique and theological recreations which continue to feed the history taught in our schools.