

**Ponencia presentada en las III Conversaciones Pedagógicas de
Salamanca sobre *Influencias francesas en la educación española e
iberoamericana (1808-2008)*, 15-18 de octubre de 2008 (en prensa en
Ediciones de la Universidad de Salamanca)**

LA HUELLA FRANCESA EN LA GÉNESIS DE LA HISTORIA ESCOLAR EN
ESPAÑA

Raimundo CUESTA (Feticaria, catedrático de Historia del IES Fray Luis de León y
Universidad de Salamanca)

1.-Planteamiento de la cuestión: una influencia larga y asimétrica

Las relaciones de todo tipo entre España y Francia constituyen un importante factor en la edificación de ambos Estados, porque, como es sabido, lo español, lo francés, y, por extensión, todo lo nacional se funda en la conversión del vecino en “otro”. El Estado ejerce un efecto performativo sobre la construcción de entidades territoriales de carácter nacional, trazando fronteras geográficas e inventando universos mentales diferenciadores. Pero, en nuestro caso, esa móvil entidad relacional ha ido variando y transformándose en virtud de los diversos grados de asimetría que la ha caracterizado en los tres últimos siglos¹.

Para lo que aquí nos interesa, la enseñanza de la historia y el correspondiente espacio de vínculos culturales y juegos de poder se ha regido por una profunda asimetría. En efecto, la conversión de España en un Estado nacional supuso la quiebra del anterior modelo de Estado imperial, pero también comportó la progresiva pérdida del poder económico, militar y político sobre el que se había sostenido la hegemonía de la era de los Austrias Mayores. Cuando en España se principian, durante el siglo XVIII, las iniciales operaciones conducentes a la erección de una Administración “nacional” de la cosa pública, el Estado francés presta su familia real, sus ideas políticas y sus alianzas estratégicas. Y también, claro, sus pautas culturales, que durante al menos dos siglos serán el faro por el que se guiarán las elites hispanas vinculadas al poder borbónico. Desde el espacio cortesano y luego en otras esferas públicas y privadas, se diría que las ideas francesas inundan con un poder invasor imparabile la mayor parte de las diversas

¹ Este asunto ha sido motivo de preocupación historiográfica en diversos coloquios internacionales. El profesor Jean René Aymes se ha destacado, desde hace poco más de una década, en la tarea de coordinar encuentros que han tenido como motivo examinar el juego de miradas y la construcción de imágenes entre ambos países. Al respecto, véase Aymes (1996) y Aymes y Fernández Sebastián (1997). Para la relación cultural entre ambos países puede consultarse el monográfico de *Historia contemporánea* (nº 20, año 2000, coordinado por Ricardo Miralles) y el libro de Rafael Núñez Florencio (2001). Por lo demás, las publicaciones de la Casa de Velázquez son fuente de primera importancia para la mejor comprensión del tema que nos ocupa, y muy especialmente, por lo que a la relación entre la historiografía de ambos países se refiere, las actas del Coloquio internacional celebrado en Madrid, que fueron publicadas bajo el dirección del conocido hispanista Benoît Pellistrandi (2002), cuyo contenido resulta muy complementario de otro coloquio sobre el mismo tema que tuvo lugar en Salamanca en 2000 y que fue igualmente motivo de publicación (Aymes-Esteban de Vega, 2003). En este último se informa sucintamente de sendos programas de investigación emprendidos en 1999: el de la Universidad de Salamanca y el del CREC (Centre de Recherche sur l’Espagne Contemporaine) de la Universidad de París III (Nouvelle Sorbonne).

dimensiones de la cultura española en el largo viaje hacia la construcción de una identidad nacional. Hasta tal punto es así que incluso los orígenes del pensamiento de corte tradicionalista y reaccionario, contrario a los ideales de la Revolución francesa, se inspiran en la ingeniería mental de los contrarrevolucionarios franceses, como ya hace mucho tiempo demostrara el trabajo de Javier Herrero (1974). A menudo, en la historia decimonónica, el liberalismo representa, en el imaginario mental y sentimental del clericalismo más conservador, una suerte de mal francés contraído en las oscuras estancias de la pérfida conspiración revolucionaria. Pero curiosamente el modelo de nación liberal, sustentado en la soberanía, y su opuesto, el modelo legitimista, beben en fuentes francófonas. Es más, el desequilibrio de los vínculos hispanofranceses se plasma contundentemente en la construcción en Francia de estereotipos e imágenes mentales, más bien pintoresquistas, sobre el ser español que tuvieron una extraordinaria fuerza e incidencia no sólo en el país vecino, sino en el conjunto de las clases cultas de los países occidentales e incluso en el nuestro propio². En cierto modo, parece como si España fuera parte de ese “otro” creado por la acción discursiva conforme a algunos de los rasgos y estrategias de lo que Edward W. Said calificó de *orientalismo*.

La historia escolar, la conversión del conocimiento histórico en materia de enseñanza reglada dentro de unas determinadas instituciones controladas, más o menos directamente, por el Estado, no es un proceso natural ni lineal. Este fenómeno de escolarización y asignaturización del pasado se enmarca dentro de las coordenadas históricas que desembocan en la construcción de estados nacionales. Si en el curso de la nacionalización de los actuales estados la profunda huella francesa se dejó sentir en todos los ámbitos de la cultura española, tampoco la educación histórica fue ni mucho menos una excepción. Por el contrario, se podría afirmar, como hipótesis muy plausible, que la traza francesa en la historiografía española y en la enseñanza de la historia es más duradera que la de otras ramas del saber, que sufrieron antes el empuje irrefrenable del mundo cultural de habla inglesa.

A fin de dar razonada cuenta de la influencia francesa sobre la educación histórica en los textos, contextos e instituciones escolares españolas, vamos a realizar un periplo sintomático, que no exhaustivo, y no lineal. Buscamos con ello distinguir los momentos clave y personajes estelares de esa influencia en indisoluble relación con procesos históricos más de fondo. Nos ceñiremos, por obvias razones de espacio, a las etapas predisciplinarias y fundacionales de la historia escolar, esto es, al tránsito de un saber inespecífico y de dudoso estatuto en el siglo XVIII a la constitución de una disciplina escolar a mediados del siglo XIX.

Y así, pues, empezaremos tratando en un primer epígrafe, *Jesuitas y borbones: la educación histórica ad usum Delphini*, cómo se verifica en España la forja de una plurimorfa tradición de usos de educación histórica antes de que ese saber obtenga la categoría de disciplina escolar. Se verá cómo en ese magma primigenio, a la sombra de la corte borbónica y bajo el patrocinio de los jesuitas, brotan artefactos culturales e ideas

² A mayor abundamiento: “Las representaciones españolas de Francia y de la cultura francesa se han mostrado operativas casi exclusivamente en el seno de la cultura española. En cambio, la mirada francesa sobre España, junto con la de otros poderosos centros reguladores de imágenes colectivas, no sólo se ha revelado decisiva en la formación de los estereotipos con los que se ha venido observando lo español desde otros países, sino que ha repercutido también en la percepción que los propios españoles, necesitados de espejos ajenos en los que reconocerse quizás más que ninguna otra colectividad europea, han tenido de sí mismos” (Aymes-Esteban de Vega, 2003, 10).

educativas de procedencia francesa, encarnadas en las obras de los padres Buffier y Duchesne. A continuación, en la segunda parte de este texto (*Burguesía doctrinaria, Estado nacional y fundación de la historia escolar*) nos pararemos a explorar el momento constituyente de la historia escolar dentro de la coyuntura de construcción del Estado liberal y el sistema nacional de educación, a mediados del siglo XIX. Allí brilla, al tiempo que nace la historia escolar, la estela nada fugaz del doctrinarismo y de la obra de François Guizot, a la sombra de la cual estudiaremos la figura de un intelectual paradigmático de su tiempo: Antonio Gil y Zárate, autor de los primeros programas de la historia escolar en 1846.

2.-Jesuitas y Borbones: la educación histórica *ad usum Delphini*.

A menudo ocurre que, acostumbrados a la presencia casi inmovible de un hecho social, acabamos atribuyéndole la categoría de natural. Ya aludía Nietzsche, en su *Aurora*, a que todas las cosas que duran largo tiempo se embeben precisamente de razón hasta el punto de que no se hace creíble que hayan tenido su origen en la sinrazón. La tarea de historiador inspirado en la genealogía consiste principalmente en desnaturalizar lo dado como esencia imperecedera, o sea, su labor busca elucidar la verdad oculta de las cosas y desnudar las apariencias que velan su historicidad esencial.

Las disciplinas escolares que hoy configuran el mosaico curricular de nuestro sistema escolar nada tienen de realidad más allá de su propia historia. La enseñanza de la historia escolar no es una excepción. Todo lo contrario; el examen de la disciplina histórica requiere de las artes de Clío, pues, parafraseando a Ortega, la naturaleza de las cosas reside en su historia. Y ése es el caso del estudio de las disciplinas escolares, un campo que ha sufrido una gran expansión cuantitativa y una notable mejora cualitativa en muchos países, y también, claro está, en Francia y España. Mencionemos aquí la muy destacada aportación de André Chervel cuya obra, muy conocida en España, deja una profunda huella en los estudios, a ambos lados de los Pirineos, sobre historia de la cultura escolar y especialmente en uno de sus ramales más caudalosos: la génesis de las materias de enseñanza³. A este respecto, la veta historiográfica francesa, de tradición

³ Aunque la primera aportación importante de A. Chervel sobre la gramática escolar francesa se remonta a 1977, su obra más impactante en el ámbito hispano fue el artículo de la revista *Histoire de l'Éducation* (nº 18, 1988, pp. 58-119; versión española en el número 295 de *Revista de Educación*, año 1991), sobre las posibilidades y peculiaridades de la historia de las disciplinas como campo de investigación en el que hacía una magnífica y persuasiva defensa de la originalidad de las materias de enseñanza. Traducido en 1991, el influjo del historiador francés ha sido notable y creciente entre algunos de los cultivadores hispanos de la historia social de currículo. Sin embargo, tanto en Francia como en España la aplicación a la historia de la enseñanza de las categorías innovadoras procedentes de la historia social del currículo no se lleva a efecto hasta los años noventa. En efecto, en Francia las primeras aproximaciones corresponden al Padre Dainville (1954) en los años cincuenta, tratando de demostrar la relación entre la *Ratio studiorum* y el origen de la historia escolar, pero dentro de un paradigma explicativo tradicional, que con variaciones siguieron otros historiadores interesados en el tema. Los coloquios sobre enseñanza de la historia de los años ochenta, por ejemplo el coordinado por Henry Moniot (1984), empezaron a abrir nuevas inquietudes y perspectivas. Sin embargo, el auténtico corte epistemológico se produjo con dos obras señeras: la de Annie Bruter (1997a), dedicada a los orígenes más lejanos, en el siglo XVII, de una pedagogía específica, y la Evelyne Hery (1999) que estudia de manera ejemplar las formas de enseñar historia en los liceos franceses entre 1870 y 1970. Para el estado de la cuestión en Francia, véase el interesante artículo de Phillippe Marchand (2002). En España, mi tesis doctoral (Cuesta, 1997), presentada en la Universidad de Salamanca, bajo la dirección de José María Hernández, es el primer trabajo que en nuestro país incorpora plenamente este nuevo equipamiento teórico, que otros, como J.

annalista, de A. Chervel, D. Julia y otros, ha de completarse con la línea de investigación anglosajona, a menudo no demasiado cultivada por la anterior. Esta autosuficiencia francófona tiene su correlato en la ignorancia anglosajona de lo francés, y, en este juego de olvidos y cotos vedados por la lengua, comparece la común omisión de todo lo escrito en español⁴.

El campo de estudio de las disciplinas escolares se ha dotado de útiles teóricos cada vez más refinados lo que redundará en una nueva construcción de problemas y objetos de investigación. La consideración del conocimiento escolar como un objeto específico de esa cultura original que tiene asiento en la escuela debe mucho a la obra de A. Chervel (1979, 1988 y 1998) y, hoy por hoy, constituye un principio heurístico insoslayable a la hora de romper con la problemática tradicional de las relaciones entre la ciencia que se hace y la ciencia que se enseña. Durante mucho tiempo, los primeros estudios, tanto en Francia como en España, sobre la historia escolar estuvieron centrados en la averiguación del grado de adecuación entre la evolución de los paradigmas historiográficos y su uso en las aulas. Esa limitada consideración de las materias de enseñanza como mera emanación o reflejo en miniatura de la ciencia de referencia se acompañaba a veces del interés por explorar la estela ideológica que se asomaba en los manuales escolares.

Además las disciplinas escolares, y muy particularmente la historia, constituyen construcciones sociales en el tiempo, que se ven sometidas a las pugnas de cada momento y ocasión. La magnífica tradición de la sociología crítica (B. Bernstein, M. Young, P. Bourdieu, entre otros) concibe el currículo no como un hecho ya dado o neutral, sino como un acto de selección de un arbitrario cultural que se genera conforme a unas relaciones de poder e identidad determinadas. Esta mirada sociohistórica sobre el currículo es la que incorpora de manera magistral la obra de Ivor Goodson, que a menudo queda obviada en la historiografía francesa⁵, y que, sin embargo, contiene

Mateos (2008) han continuado y desarrollado. Para el estado de la cuestión en España, además del excelente trabajo de A. Viñao (2006) puede consultarse la obra de Rafael Valls (2007), uno de los primeros estudiosos de la historia de los manuales de historia en España.

⁴ En el ya citado y espléndido estado de la cuestión de A. Viñao (2006, 243-269) el lector podrá obtener información sustancial sobre líneas de innovación y su origen espacial e intelectual en el estudio de las disciplinas escolares. También se hará una idea de los trabajos que en España están marcando una pauta expresiva dentro de Fedicaria, plataforma de pensamiento crítico a la que pertenezco y en el seno de la cual se hicieron aportaciones relevantes sobre la historia de la geografía, de la historia y el conocimiento del medio. Por su parte, Jean Louis Guereña, desde el *Centre Interuniversitaire de Recherche sur l'Éducation et la Culture dans le Monde Iberique et Ibero-Américain* (CIREMIA) de Tours, ha escrito alguna aproximación (Guereña, 1998a), más bien enumerativa y descriptiva, a una cincuentena de trabajos que hasta esa fecha se habían dedicado al estudio de las disciplinas escolares en la enseñanza secundaria española.

⁵ De lo que se infiere que el aislamiento respecto a tradiciones intelectuales y nacionales ajenas no sólo encuentra la barrera del idioma (cada vez menos en caso del inglés), sino también el obstáculo de la miopía del propio campo de conocimiento que se practica, mal que aqueja muy frecuentemente a la historiografía francesa, pero también, sin duda, a la española. Una vez más nos viene al recuerdo la sabia recomendación dieciochesca del Padre Feijóo, que decía que para ser buen historiador se necesita más que historiador. Por lo demás, la obra de I. Goodson más accesible en castellano y donde expone con más claridad su método de aproximación exhibe ya un título muy significativo: *Historia del currículo. La construcción de las disciplinas escolares* (1995), editado en la colección *Educación y conocimiento* de Pomares-Corredor, empresa editorial que, bajo el asesoramiento de M. A. Pereyra tuvo mucho que ver con la recepción en España de la nueva historia social de currículo. Allí se publicó mi tesis doctoral en forma de libro (Cuesta, 1997), el propio Pereyra convirtió *Revista de Educación* en una pista de aterrizaje de las nuevas aportaciones (véase al respecto el nº 295, año 1991, donde, entre otros, se publicaron

indicaciones muy sugerentes. En su opinión, el currículo es un “artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados” (Goodson, 1995, 95) y, por tanto, sometido a las luchas de saber-poder que atraviesan la vida de cualquier sociedad del pasado o del presente. Una de las deudas goodsonianas más evidentes es la contraída con la obra de su maestro B. Bernstein, que señala cómo el discurso de instrucción está siempre presidido por el discurso regulador de modo que, a escala del aula, se produce siempre una reproducción de las relaciones de poder y jerarquía inherentes a la vida social⁶.

De modo que, siguiendo las aportaciones de los mencionados historiadores de la cultura escolar y de sociólogos críticos de la educación, las relaciones entre *le savoir savant* y *le savoir enseignée* están lejos de ser simples y transparentes, pues la idea de complejidad es la que preside el estudio histórico de esas entidades culturales originales, irreductibles a las ciencias de referencia e imposibles de encasillar dentro de un molde esencialista predeterminado. Su complejidad tiene, pues, como compañeras la originalidad y el carácter sociohistórico de su existencia.

Precisamente me detendré ahora en lo que llamo la paleohistoria escolar de la disciplina “historia”, es decir, los momentos primerizos de conversión del pasado en objeto pedagógico. Allí, como señalan los historiadores franceses A. Bruter (1997a) y D. Julia (2000), se suele reincidir en todos los malentendidos que han afectado a la historiografía de las disciplinas escolares, a saber, el molde simplificador y ahistórico de las falsas correspondencias entre historia como ciencia e historia como materia de enseñanza, la falsa concepción teleológica de la disciplina como el paseo triunfal y lineal de un saber que pasa de la inmadurez a la perfección y, en fin, el uso, exportación y aplicación mecánica del concepto de disciplina escolar de hoy al de las que en el pasado son rotuladas con el mismo nombre.

Mi investigación sobre el caso español (Cuesta, 1997 y 1998), aunque cubría un espacio de más de doscientos años, poseía muchas concomitancias con las tesis de Annie Bruter (1997a), *L’histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d’une pédagogie*, que se ceñía al estudio de los estratos más profundos de una nueva y naciente pedagogía histórica durante el siglo XVII⁷. Tras estos y otros trabajos se puede reconstruir con

trabajos imprescindibles de A. Chervel e I. Goodson). Para una visión más cabal y documentada de todo ello, además del ya citado estado de la cuestión de Viñao (2006), se pueden consultar los números de la revista *Con-Ciencia Social* dedicados a la obra de I. Goodson (nº 9, año 2005) y a la de M. A. Pereyra (nº 10, año 2006), éste último inteligente y dinámico introductor de las nuevas orientaciones generadas más allá de nuestras fronteras.

⁶ Véase por ejemplo, su obra *Pedagogía, control simbólico e identidad* (1998, 64 y 65.).

⁷ En 1997 ve la luz como libro la tesis de A. Bruter, dirigida por H. Moniot e impregnada de una fuerte influencia de A. Chervel, cuya *Histoire de la grammaire scolaire* se remonta a 1977. El trabajo de Bruter constituye una aportación documental magnífica y hoy imprescindible para quien quiera conocer los estratos más arcaicos de la historia escolar. Desgraciadamente durante la realización de mi propia investigación de doctorado (el lector interesado puede consultar la tesis en la red en www.fedicaria.org, dentro del Proyecto Nebraska de Fedicaria) no me pude valer de sus aportaciones y tuve que descubrir por mi cuenta una trama empírica a veces parecida a la suya. También al poco de presentar mi tesis, la autora publicó un interesante artículo (Bruter, 1997b) sobre la historia en los colegios jesuitas del siglo XVII en la revista *Histoire de l’Éducation*. Esta revista, editada bajo los auspicios del *Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)*, resulta una fuente insoslayable a la hora de escudriñar la influencia francesa en la historia de la educación y las disciplinas escolares en España, pero su radio de acción queda muy limitado a los historiadores de la educación, que, como es sabido, en España permanecen como al margen del resto de los cultivadores de las artes de Clío. Por lo demás, la obra de Bruter se beneficia de aportaciones teóricas interesantes como el concepto de *norma pedagógica* (tomado de la idea de ciencia

alguna precisión el devenir de la historia escolar en Francia y en España. En ambos casos, las tramas de poder-saber del Estado borbónico (Estado absoluto por antonomasia en el siglo XVII) y la orden de los seguidores de Ignacio de Loyola resultan imprescindibles para dar cuenta de la primera trasmutación y metamorfosis, desde la segunda mitad del siglo XVII, de los saberes históricos en disciplinas escolares.

Bien es cierto que en el mundo escolar del Antiguo Régimen era muy diferente al nuestro, al de los sistemas educativos nacionales reglados, y nada tenía que ver con los conceptos de disciplinas científicas y escolares que hoy manejamos. Allí reinaba un magma informe de saberes e instituciones, donde lo histórico comparecía de manera apendicular. El paradigma pedagógico de la Edad Moderna europea residía en una suerte de *studia humanitatis* en el que brillaba con luz propia la lengua latina y el arte de la retórica, ambos eran atributos de la buena educación del caballero cristiano, como en su tiempo lo fueron de *aristoi* griegos y patricios romanos. Se puede hablar, pues, como hace Bruter (1997a) de un *paradigma pedagógico humanista*, que, por su propia racionalidad era “sans disciplines”, de modo que, durante buena parte del mundo moderno, hasta entrado el siglo XIX, la historia, dentro de las instituciones escolares, era “une discipline introuvable”. Pero esa no presencia autónoma de la historia no era incompatible, como se verá, con retazos ocasionales de educación histórica.

Precisamente en los intersticios de las irregulares y múltiples formas escolares del antiguo Régimen aparecen los primeros indicios de una nueva educación histórica sobre la que más adelante se fundaría el código disciplinar de esa materia escolar que hoy conocemos. En el caso francés se ha discutido si el mérito corresponde a los colegios de los Oratorianos o de los Jesuitas. Pero sostengo la tesis que la primera historia semidisciplinar tiene que ver con dos fuerzas de impulsión: las necesidades de racionalización burocrática del Estado moderno y la expansión de la forma colegial según el molde de la *Ratio studiorum* de los jesuitas. Por eso diré que, tanto en España como en Francia, Borbones y Jesuitas componen las dos caras de la borrosa efigie de la moneda disciplinar que empieza a circular tímidamente desde el gran siglo francés hasta el XIX, el siglo de la historia.

Hoy parece existir unanimidad entre los estudiosos del tema a la hora de atribuir importancia a distintas formas educativas marginales y muy poco extendidas, tales

normal de Khun), y de *solidaridad didáctica* de Chervel. Esta última huella se aprecia en lo más positivo, pero también en algún aspecto más negativo, como la concepción poco crítica de las disciplinas escolares. Una cosa es considerar el conocimiento escolar como una creación social producto de las tradiciones de toda una época y otra muy distinta es acabar su artículo sobre los colegios jesuitas afirmando una de esas verdades de Perogrullo que a veces ensombrecen excelentes investigaciones: “Ni diabolisée, ni canonisée, la pédagogie historique des Jésuites apparaît ainsi comme une expression, parmi d’autres, des acquis, des aspirations, et aussi des tensions d’une société” (Bruter, 1997b, 88). La total ausencia de la mirada genealógica foucaultiana (es conocido que el filósofo francés no fue profeta entre los historiadores de su tierra) o de otras tradiciones críticas rebajan, en nuestra opinión, los muchos méritos de este trabajo. En todo caso, esta estudiosa francesa persigue unir los intereses de la investigación histórica y de didáctica de la historia, lo que coincide con algunos autores y algunas plataformas de investigación españolas, como Fedicaria a la que pertenezco. Más recientemente, la profesora Bruter (2007) ha coordinado un interesante monográfico de *Histoire de le Éducation sobre pédagogies de l’histoire*. Por lo demás, una excelente síntesis actualizada y muy útil de la historia de la enseñanza en Francia desde el Antiguo Régimen hasta la actualidad puede consultarse en Patrick García y Jean Leduc (2004), que, no obstante, adolece de un cierto afán descriptivo no del todo congruente con los nuevos enfoques que ha experimentado la historia de las disciplinas escolares. El estudioso puede, además, consultar los textos oficiales de los *programas* escolares entre 1795 y 1914 en la compilación de Philippe Marchand (2000).

como el preceptorado y la educación de príncipes, sobre las que ya llamara la atención Julia (1978) hace una buena porción de años. Es sabido que la historia *ad usum Delphini*, al servicio del heredero de la Corona de Francia, ocasionó la primera manualística con pretensiones educativas ("pour former les hommes qui sont destinés aux grandes affaires", decía Vallemont en su manual, 1729, 1), como recoge exhaustivamente Bruter en Francia (1997a), yo más modestamente en España (Cuesta, 1997) y muy tempranamente Foster Watson (1909) en Inglaterra⁸.

En las cámaras palaciegas y en las clases particulares impartidas a los vástagos de la nobleza bien en sus domicilios, bien en las *chambres* de los internados de los colegios, se fue gestando una literatura, unos artefactos y unas maneras de educación histórica que rompían (o complementaban, según se vea) con el rígido molde curricular sin disciplinas del paradigma humanista de educación, heredado de las artes liberales (de los hombres libres) de la Antigüedad. Asomaba así una nueva educación al servicio de las elites dirigentes del Estado (los propios príncipes y la nobleza de toga), que se hacía en lengua vernácula y que tomaba el espacio territorial nacional como objeto de aprendizaje. Se diría, utilizando libremente la obra de M. Foucault, que ello se inscribe dentro de una de las dimensiones de la transición de las sociedades penales a las sociedades disciplinares, de la larga evolución que va de las sociedades donde el poder político ejerce una violencia directa y personal sobre el cuerpo de los súbditos a las organizaciones que requieren una tecnología sobre la dirección y conducción de las poblaciones, dentro de la que la historia emerge junto a otros saberes (la economía, la demografía, la medicina, etc.). Ocurre, no obstante, que esa naciente historia se pone al servicio de técnicas de gestión de las poblaciones y de legitimación del propio poder nacional. Desde entonces la historia, como materia educativa, no dejará de ser un saber al servicio del poder del Estado, sea éste absoluto, dictatorial, o democrático.

Pero, en segundo lugar, el nacimiento de esa nueva educación histórica, aunque aparece ocupando sólo el tiempo no reglado de los colegios jesuitas (la educación de esta materia se hacía los sábados como actividad festiva o en la privacidad de los dormitorios de los internos) se acaba adhiriendo al modelo de encierro escolar jesuítico, que queda reactualizado y prolongado más tarde en los liceos en Francia o los Institutos en España, espacios donde finalmente se construye el código disciplinar de la historia como materia plenamente autónoma. De forma que la educación histórica *more* jesuítico constituye el manantial más interesante de experiencias e iniciativas que, durante los siglos XVII y XVIII, ahorman el sustrato más sólido e influyente en el proceso de disciplinamiento y diferenciación de la historia como saber escolar. Allí, en efecto, tienen lugar la producción de manuales escolares, artilugios pedagógicos y experiencias prácticas que servirán de arsenal de la futura historia escolar, mucho antes de que hubiera rasgo alguno de una ciencia histórica normalizada o institucionalizada.

Naturalmente, la presencia de la dinastía borbónica en España desde 1700 marca un antes y un después, porque, aunque ya antes se conocían los autores franceses más

⁸ *The Beginning of the Teaching of Modern Subjects in England* es el libro de este interesante autor, cuya consulta debo a la amabilidad de Alberto Luis Gómez, estudioso pionero y fecundo cultivador (Luis, 1985 y Luis-Romero, 2007) de la historia de la geografía escolar. En él se data la aparición del primer manual de historia hacia 1650 y a través de lo que dice se puede inferir que, en un país protestante, sin jesuitas, también en los exteriores de las Grammar Schools surgió una educación histórica *ad usum gentleman*. Véase el capítulo II, *The Teaching of History and excursus on the First Text-Book in civics in England*, pp. 45-88.

notables e incluso hubo un intento de crear muy tempranamente una cátedra de historia en tiempos de Felipe IV⁹, es con la nueva dinastía cuando lo francés, en todas sus manifestaciones culturales, se extiende desde la Corte a las nascentes esferas públicas que pugnan por emerger en el siglo XVIII. A continuación, pondré como ejemplo, la prodigiosa historia de los antecedentes y gestación de un manual de historia, que escrito por un jesuita francés para los hijos de Felipe V acabaría convirtiéndose en el libro de texto más famoso y polivalente del siglo XIX.

3.- La influencia francesa en la paleohistoria escolar española: Buffier y Duchesne

La primeriza manualística que aparece en el siglo XVII¹⁰ configura el molde sobre el que va cuajando y solidificándose una cierta tradición. La reconstrucción de la génesis del manual dedicado a los hijos de Felipe V requiere, no obstante, la inmersión en una tradición jesuítica francesa que se resume perfectamente en la obra del Padre Buffier. En efecto, este jesuita y otros dos de la misma orden, Duchesne e Isla, dibujan una trama cultural y pedagógica en la que se proyecta con todo su esplendor la larga sombra jesuítica de los manuales franceses sobre la educación histórica hispana del siglo XVIII. Veamos.

Claude Buffier nació en Varsovia, de padres franceses, el año 1661 y murió en País en 1737. Desde 1679 hasta su muerte estuvo vinculado a la Compañía de Jesús, de la que

⁹ Sobre este primer experimento de la Historia como materia de enseñanza en España, contamos con el trabajo de M. Góngora (1959), que coincide con otros autores (Leturia, 1941; Dainville, 1954), al señalar esta precursora experiencia. Los Estudios Reales fueron promovidos por Felipe IV y representaron, dentro del propio Colegio Imperial, un contramodelo de los estudios que se daban en la universidad tradicional. Se trataba de la porción de estudios superiores que se impartían dentro del Colegio Imperial, y que representaban el triunfo del ideal pedagógico *realista*, es decir, del currículum basado en disciplinas que estudian la realidad, como es el caso de la historia. En las Universidades de Oxford, en 1622, y en la de Cambridge, en 1628, se da un proceso semejante (Foster Watson, 1909).

Lo cierto que se promovía la existencia de un profesor a cargo de la cátedra de "erudición crítica para interpretar, enmendar y suplir lugares mas dificultosos de los autores ilustres" (...) y "de historia cronológica para leer el cómputo de los tiempos de la historia universal del mundo y de las particulares de reinos y provincia, así divinas como profanas" (Góngora, 1959, 233). Esta cátedra se pretendió, sin éxito, que fuera desempeñada por el afamado historiador y cronologista francés Petavio, cuyo *Rationarium temporum* (la versión original de 1632 y la reedición manejada por nosotros de 1741), ejerció, con otras de sus obras, posteriormente una influencia muy señalada. Finalmente, los profesores, algunos de los más destacados fueron también franceses, que desempeñaron la cátedra han dejado una serie de manuscritos en los que se observa, por sus títulos (*Opus chronologicum...*, y similares), la obsesión por dar cuenta del tiempo, que es una característica de la historiografía en su fase embrionaria. Junto a la obsesión cronológica, que tiene que ver, a nuestro entender, con un intento doble de justificación (de las escrituras sagradas asegurando con los números del tiempo la veracidad de la tradición revelada, y, en segundo término, de las monarquías a través de las sucesiones dinásticas), se encuentra también la crítica textual al estilo y en la dirección abierta por el humanismo.

Tanto los Estudios Reales como ya en el siglo XVIII el Seminario de Nobles, donde desde su fundación en 1725 existieron dos cátedras (una de historia civil y otra eclesiástica) constituyen un precedente en España del estudio de la historia como materia escolar dentro de las instituciones escolares de rango superior. Nótese que en ambos casos el destinatario es el mismo: las clases rectoras a las que, bajo la forma de preceptorado, nunca faltó alguna especie de educación histórica. Lo nuevo es que cada vez se utiliza más la lengua vernácula y que el modelo curricular del formalismo clásico cede y se abre a disciplinas como la historia.

¹⁰ Es de destacar la coincidencia que se aprecia en una visión comparada de este asunto. Parecidas conclusiones se obtienen para Francia (Bruter, 1997a), Inglaterra (Foster Watson, 1909) o España (Cuesta, 1997).

como miembro desempeñó una especial dedicación a la investigación y a la docencia. Fue profesor de gramática, humanidades y teología en el Colegio Luis el Grande de París¹¹. Realizó una extensa labor en diversos campos. Su obra más famosa fue el *Traité des premières vérités*, que le dio cierto renombre entre los filósofos de su tiempo (*Dictionnaire d'Histoire*, 1938, X, 1084), y, la parecer, fue un precedente del eclecticismo filosófico que tanta importancia tendría entre los doctrinarios franceses y españoles del siglo XIX.

Escribió varias obras de temática histórica y geográfica. Entre ellas destacan las de intención pedagógica. Aunque hay diversas suposiciones sobre si se publicó por primera vez en 1701 o en 1705, la *Pratique de la mémoire artificielle pour apprendre et retenir aisément la Chronologie et l'histoire Universelle* tuvo una gran resonancia y se reeditó repetidamente en francés¹². Además de las reediciones de la *Pratique...* esta obra fue un texto que dio mucho de sí a su autor pues no sólo se hacen reediciones del contenido completo sino que se pergeñan versiones en las que únicamente aparecen los versos que hacían de sumario al final de cada parte (por ejemplo, *Vers artificiels pour apprendre l'Histoire Sainte, l'Histoire universelle ...*, 1756), lo que no dejará de tener imitadores en España.

En 1705 publicó un *Abrégé de l'Histoire d'Espagne par demandes et réponses*. Este compendio fue vertido al castellano por Manuel Juan de la Parra en 1734, y es el que supone Sánchez Alonso (1950) que podría haber sido utilizado en la educación del Duque del Infantado. Creemos que tal compendio se integró después como parte de una obra más amplia, que fue traducida al castellano en 1734 por los padres Soler y Riera con el título de *Nuevos elementos de la Historia Universal sagrada y profana, de la Sphera y Geographia*, con un anexo donde iba un compendio de la historia de España y de Francia. Desde luego del título desapareció la coletilla final de la versión francesa donde se explicitaba el destinatario de este libro “à l’usage de les pensionnaires du College de Louis-le-Grand”. La edición barcelonesa manejada por nosotros (Buffier, 1771) está destinada al uso de los nobles alumnos del Imperial Colegio de Nuestra Señora y Santiago de Cordellas de Barcelona; el texto se presenta con las señales identificativas de manual para la enseñanza, del que curiosamente sólo se utiliza el diálogo para la porción correspondiente a la historia de España y para la explicación de la geografía. Las características del compendio dedicado a España nos hacen pensar que se trata de una mera duplicación del original *Abrégé*. En realidad, lo que aquí importa es apuntar que el modelo francés se traduce e imita en el solar hispano ya en el siglo XVIII, en la fase presdisciplinar de la historia escolar.

Sea como fuere, estos *Nouveaux éléments d'histoire universelle et géographie...*(primera edición francesa de 1718) son, junto con la *Pratique de la mémoire artificielle...*, auténticos arquetipos de libros de texto para uso escolar. La

¹¹ Al decir de A. Bruter (1997 a y b) ocupó cargo de prefecto de pensionado y *scriptor*. Es decir, según ella, no estuvo vinculado a la docencia directa en las aulas, lo que sirve a la autora para corroborar la idea de que la nueva pedagogía histórica nace al margen de la enseñanza reglada de las aulas. Siendo esto cierto, no estamos seguros, a la vista de la documentación consultada, de que Buffier sólo desempeñara los cargos que le atribuye la historiadora francesa. Una exhaustiva relación de su obra de polígrafo puede verse en Sommervogel (1891, II, 340-359).

¹² Hay quien dice que hubo traducción española en 1762 (Sommervogel, 1891, II, 334-345), a cargo del padre Soler, pero creemos que es un error, porque el tal Soler es citado (Palau, 1949, 451) como cotraductor de obra distinta (*Nouveaux éléments de l'histoire et de la géographie*), cuya primera edición francesa es de 1718.

intención pedagógica es asimismo manifiesta y rotunda en otras obras, tales como *Tableau chronologique de l'Histoire universelle gravée en forme de jeu, avec l'exposition des règles de ce jeu et des faits historiques dont il est composé* (París, 1717). Este texto añade a las técnicas de asociación de palabras, versos y diálogos que se utilizaron también por otros autores y que eran tan características del utillaje del "arte de la memoria", cuya genealogía y características describe con precisión el benedictino Feijoo en una de sus interesantes cartas (Feijoo, 1924, 492-498). La literatura que produce el padre Buffier se encuentra a medio camino entre la divulgación y la utilización escolar (usos que pueden coincidir pero que no son iguales). En efecto, su obra representa una cierta transición entre los típicos manuales cronologistas y de amplia carga erudita, al estilo de Petavio, y los nuevos manuales de divulgación y uso escolar¹³.

Cuando el padre Buffier publica sus *Nouveaux éléments d'histoire universelle et de la géographie...* en 1718 se trata de justificar aduciendo que pretende enriquecer los conocimientos de historia "sin ocasionar ningún perjuicio al resto de los estudios" (Dainville, 1954, 152). Esta justificación nos indica que todavía la idea de la Historia como un estudio "poco serio" estaba en boga al entrar el siglo XVIII. Estaba naciendo un nuevo género, que había surgido en el siglo XVII: el de los manuales de historia, caballo de Troya para el asalto a la fortaleza colegial de los jesuitas. Precisamente en la tarea manualística Buffier destaca como artesano de ese nuevo género en cuyo interior se fragua un canon científico y pedagógico. En efecto, sus características formales y materiales y sus contenidos compendian lo que va a ser una larga tradición en los libros de texto para la enseñanza de la Historia. Seleccionaremos, a modo de análisis sintomático, las marcas y estrategias discursivas y pedagógicas de la *Pratique de la mémoire artificielle*, una de las obras donde el supuesto receptor educable es más visible.

En este texto hemos localizado hasta cinco rasgos estratégicos que se hacen luego perdurables en la larga tradición posterior y que servirán de base en la construcción de la historia como materia escolar, momento en el que el manual conquistará definitivamente su papel indiscutible como principal ajuar pedagógico.

En primer lugar, la organización de los contenidos se dispone en una secuencia cronológica lineal. La Historia, de acuerdo con los criterios de la época, se divide en sacra, eclesiástica y profana, en universal y de los reinos de Europa. La unidad cronológica en que se subdivide la narración de los acontecimientos es el siglo en la historia universal, o las dinastías reinantes en el caso de las historias regionales.

¹³ Junto a estas obras de historia, publicó una buena porción de tratados geográficos, que sería prolijo citar. Cabe, no obstante, señalar que el penoso estereotipo didáctico de corte memorístico a que somete a la Geografía guarda un gran parecido con el de la Historia. Por todo lo dicho, tenemos que suponer que la obra del P. Buffier funda una larga tradición en la protohistoria de los estudios histórico-geográficos dentro del sistema escolar. No deja, además, de ser importante, la asociación, de largo futuro curricular, entre la Historia y la Geografía. Ya en esa primera manualística la Geografía aparecía considerada como uno de los dos ojos de la Historia (el otro era la Cronología), pero su asociación no era del todo estable, pues la matemática rivalizaba a la hora de explicar la ciencia del Cosmos y los mapas. Hasta el siglo XIX no acabará, tanto en Francia como en España, de asentarse y ajustarse un matrimonio inseparable.

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

Añádase a lo anterior, una tercera características más original y sobresaliente. Ésta es que la narración se suele hilvanar a través del diálogo. Estamos ante una degradación del diálogo socrático sustituido por el molde formal de los catecismos, lo que va a pervivir en los textos de historia, como el que comentamos, ya que las preguntas y respuestas no son un instrumento de interrogación y búsqueda real del conocimiento, sino un artificio para memorizar un conocimiento ya dado.

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

Finalmente, la memoria artificial se refuerza con una serie de recursos visuales y tipográficos. En cuanto a imágenes, el libro es parco pues sólo aparecen ilustraciones con motivos vegetales, al terminar cada uno de los siglos o cuando se empieza cada una de las partes, a modo de ornamento típico de la estética bibliográfica de la época, pero que también señalan una cesura entre unas partes y otras. Más rica, por su intención pedagógica, es el uso de distintas formas de letra y la utilización de los márgenes como espacio para guiar la narración con pequeños resúmenes, como el comentado más arriba, o con indicaciones de fechas para facilitar el seguimiento de una lectura lineal del texto. También el libro se ilustra con cuadros y tablas cronológicas de dinastías de papas, emperadores, reyes.

En suma, el libro de Buffier dibuja ya en el siglo XVIII una *vulgata* de libro escolar de historia, que deja una importante huella en la primera manualística española. Curiosamente es otro francés y jesuita, el Padre Duchesne, el encargado de esculpir la versión hispana del canon fundado por Buffier y otros colegas de la Orden ignaciana. Sin embargo, el mérito de Duchesne quedó oscurecido por las artes de su traductor, el jesuita Padre Isla.

Jean-Baptiste Philipoteau Duchesne nació en Sy (Ardenas) en 1682. Entró en el noviciado en 1700. Su verdadero apellido era Philipoteau pero al entrar en la Compañía adoptó el de du Chesne, localidad cercana a su lugar de nacimiento. Fue profesor de humanidades y filosofía en distintos colegios franceses de su Orden; también desempeñó en algunos de ellos el cargo de rector. Fue autor de un libro publicado en 1729-30 sobre *La Science de la jeune noblesse* (3 vols., Charles Moette, Piero Simon,

Paris)¹⁴, muestra literaria de esa larga proclividad de los correligionarios de Ignacio de Loyola hacia la educación de las elites. Es, en efecto, uno de los jesuitas cortesanos de la época de Felipe V, que en su condición de confesores y maestros tanta influencia ejercieron en la vida política española hasta la expulsión de la orden en 1767. Llegó a ser preceptor de los infantes durante dos años¹⁵. A su vuelta a Francia desempeña nuevos rectorados y el cargo de provincial de Champagne (1744-1747); una vez en Francia publica en 1741 el *Abrégé de l' Histoire d'Espagne*. El texto está basado en las clases que el autor impartió a los infantes y fue objeto de dos traducciones. La primera data de 1749 (Duchesne, 1749) y estuvo a cargo del jesuita Antonio Espinosa (rector del Seminario de Nobles de Madrid, que ya entonces se permitió añadir de su cosecha unos contenidos geográficos de los que carecía el original). La consulta de esta primera versión, y su cotejo con la segunda traducción hecha por el Padre Isla y con algunas de las sucesivas y abundantes reediciones posteriores (Duchesne, 1761, 1762, y 1859; Isla, 1827), nos autoriza a afirmar que hay una gran diferencia entre cómo entendían el arte de la traducción estos dos jesuitas hispanos. La versión más ponderada y seria de Espinosa pasó sin pena ni gloria y la más personal colorista de Isla es la que triunfó rotundamente. El influjo del traductor será tan grande que llegará a ensombrecer al verdadero autor. Pocas veces el traductor de un libro ha llegado a abducir de tal guisa a su verdadero autor¹⁶.

¹⁴ El libro recoge todo lo necesario para la educación de un caballero de su tiempo, lo que incluía ya geografía, historia sagrada, romana y de Francia. Entre sus otras obras encontramos temas doctrinales en defensa de la ortodoxia católica y otros textos de historia. También se cita, en Sommervogel (1891, II, p. 1112), un *Compendio della storia sacra ed ecclesiastica* de 1761, obra que no hemos localizado y que parece ser un breve extracto. Si hemos manejado, en cambio, otra obra suya (Duchesne, 1793) que publicada en francés en 1743 (*Abrégé de l'Histoire Ancienne...*), traducida al español por autor anónimo, donde sigue el estereotipo ya marcado por los autores de manuales de finales del XVII y en el que emplea, en menor medida que en el compendio de Historia de España, los versos a comienzo del capítulo como recurso de memorización.

¹⁵ Tarea que llegó a compartir, según A. García Cuadrado (2000), otro Padre jesuita francés, Jacques Antoine Fèvre, quien llegaría a confesor real. Uno y otro son muestra de la absorbente y poderosa influencia francesa en la Corte española a través de esa silenciosa y tenue red tejida por el preceptorado y el sacramento de la penitencia. En el reinado de Felipe V, personaje que exhibía una patológica conciencia de culpa, hubo cinco confesores reales, de los cuales tres fueron franceses. Se ha dicho, con razón, que el confesionario se convirtió en el bastión más fuerte de la Compañía de Jesús en la España del XVIII. Para esto último véase T. Egido et al. (2004, 225-278).

¹⁶ José Francisco de Isla y Rojo nació Vidanes (León) en 1703, ingresó en la Compañía en 1719, estudió Filosofía en Santiago y Teología en Salamanca. Fue profesor en varios colegios de la Orden, para pasar más tarde a la tarea de predicador y otros menesteres del ministerio sacerdotal, además de la publicación de sus muchas obras. Isla fue un escritor polifacético con unos ribetes, si se nos permite la expresión, de populismo-nacionalismo, que afloran en la mayoría de sus obras. Su dedicación a la historia fue muy ocasional, poco sistemática y, por lo que sabemos, no demasiado actualizada porque desconocía la historia crítica o por lo menos no tenía reparo en emplear todo tipo de fábulas en favor de la religión y la monarquía, de las que se sentía devoto servidor. Fue aficionado a las traducciones, siempre dentro de un estilo muy libre.

Por lo que hace al caso de lo que nos interesa, el proceso de elaboración de la traducción fue largo, complejo y lleno de inconvenientes. Entre 1744, tras haber recibido de manos del Padre Jacques Antoine Fèvre un ejemplar en francés de la obra de Duchesne, y 1749, se efectuó la traducción. Detrás siempre estuvo invitando y animando a la tarea el mencionado Padre Fèvre. Finalmente, en 1749 cuando, una vez terminada la labor, se presenta el texto para su aprobación, sale a la luz otra traducción a cargo del también jesuita Padre Espinosa (García Cuadrado, 2000).

Con el título de *Compendio de la historia de España*, de la que algunos autores consideran que existe una primera edición de 1750 en Lyon (Pérez Goyena, 1926, 143), y otros, con mejor criterio, suponen que no se dio a la luz hasta 1754 en Amberes (Aguilar Piñal, 1986, IV, 589; García Cuadrado, 2000). Por nuestra parte, una vez leído y releído la edición más temprana que hemos podido encontrar -la de 1761-, existen indicios por lo que dice el propio Isla en el prolijo prefacio, que la obra ya estaba lista en 1750 (después

La impronta del P. Buffier en el manual de Duchesne es evidente, aunque cotejando, como hemos hecho, los dos compendios de historia de España, no se observa copia literal en el contenido y sí claramente en la organización interna, el uso de la versificación, etc. Ahora bien, el manual, producto de los apuntes y manuscritos que el autor elaboró durante los dos años que se mantuvo como preceptor de los hijos de Felipe V, se inscribe con naturalidad dentro de la tradición literaria *ad usum Delphini*. Su más pertinaz y exitoso traductor, el también jesuita padre Isla, nos da idea de las intenciones y contenidos del texto.

"Empeñado el Autor, por el empleo con que le honró la piedad de sus Magestades Catholicas, en dár leccion de la Historia de España à Principes, y Princesas de tierna edad, no pudo usar, ni de la excelente Historia de Mariana, por ser tan estendida, ni de la elegante de las Reboluciones de España, por ser tan limitada: con que se viò precisado à disponer un Compendio para el uso de sus Altezas Reales, proporcionado à la comprension de sus delicados años y arreglado a las demás ocupaciones, que corresponden à la elevacion de su augusto nacimiento: reduciendo despues el mismo Compendio à doscientos versos franceses, que encomendados à la memoria, ò por juguete, ò por habilidad de la niñez bastarán para conservar siempre muy viva, y muy presente la substancia de la Historia. Y como sus Altezas Reales poseen igualmente el idioma Francés, y el Castellano, no debe hacer novedad, que se uviere escrito esta Obra en el primero”.

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

Al hacer una sucinta descripción del *Compendio de Historia de España* de Duchesne-Isla, verdadera joya de la protohistoria de los usos educativos de la Historia en España, podemos apreciar que se trata (en las dos ediciones en las que basamos esta descripción, la de 1762 y la de 1827 y en las también consultadas de 1761 y 1793 el tamaño es octavo menor), de un formato muy parecido de la *Pratique de la mémoire....* Igual que en ella los contenidos son marcadamente político-militares-religiosos y se propone una historia muy lineal con alguna incursión moralizante y con una alabanza permanente de la monarquía. Se dividen los dos tomos en cinco partes (todavía no usa la división entre antigua, media y moderna, que se impondrá finalmente en los manuales del XIX), cuyo

de varios años de trabajo), aunque, por diversas razones y quizás entre ellas el que apareciera, de improviso, (y con evidente contrariedad para Isla) la traducción del Padre Espinosa, retrasaron su impresión y distribución. Al punto de que su primera edición tuvo que hacerse en Amberes en 1754 y habrá que esperara 1758 para que se realizara la primera edición en Madrid, a cargo de Joachim Ibarra, inicio de una larga serie (once más en Madrid hasta finales de siglo). Para la embrollada trama de la historia de esta traducción es imprescindible consultar el artículo de A. García Cuadrado (2000), que además explica cómo el contexto del negocio editorial sufre una transformación profunda en la segunda mitad del XVIII, del que es reflejo el ir y venir de estas primera ediciones.

Por otra parte, el extenso prefacio del traductor nos da algunas claves sobre la aceptación de la lengua francesa en la España de entonces, que era de uso común en la Corte y en la educación de los infantes. Incluso el Padre Isla se queja amargamente de quienes por aprender la lengua ajena se han olvidado de la propia y miran con asco al idioma castellano.

eje organizador son los diferentes reinos existentes, utilizando el siglo o los nombre de los reyes como unidad temática, desde la invasión púnica ("libre España, feliz e independiente / se abrió al cartaginés incautamente") hasta el último capítulo, que versa sobre la historia de los Austrias y los Borbones. Todo este conjunto va precedido de un sumario rimado de la historia de España, compuesto por doscientos versos que resumen el conjunto del contenido y, que como en Buffier pero al revés (el compendio estaba al final y no al principio) se distribuyen después como encabezamiento de los capítulos que componen cada una de las cinco divisiones.

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

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

Los componentes gráficos, lo mismo que ocurría en Buffier, son muy escasos y precarios. Una de las pocas diferencias observadas entre la edición de 1762 y la de 1827 es precisamente un mayor cuidado por la paginación del prólogo y la utilización, en la última, de ilustraciones a modo de medallones con los rostros de los reyes. Pocas más son las diferencias entre ambas en cuanto a contenido y calidad del soporte material.

Lo cierto es que la obra de Duchesne-Isla se publicó en numerosas ediciones¹⁷ e incluso fue utilizada en todo tipo de establecimiento escolares hasta mediados del siglo XIX e

¹⁷ Sea como fuere, todas las fuentes documentan un éxito temprano y duradero. Así lo atestiguan las múltiples ediciones que se dieron al público (Palau, 1948; García Puchol, 1993), que podrían estar en más de treinta entre mediados del XVIII y 1861, convirtiéndose en el texto favorito de las escuelas españolas" (Pérez Goyena, 1926, 143). Además estas ediciones, nosotros hemos hecho un análisis comparativo de las de 1762, 1817 y 1859 (Duchesne, 1762; Isla, 1817; Duchesne, 1859) de lo que resulta una variación importante en la de 1859, hecha por las Escuelas Pías y donde se interpolan nuevas informaciones sin reparo alguno. Esta tónica parece que fue común hasta el punto que cada editor añade a su gusto información histórica prolongando la información histórica, según las circunstancias. Este dato y la evidencia de que el texto se publica, igual que ocurrió con la obra del P. Buffier, desagregando una parte bajo la forma más abreviada de *Sumario de la historia de España en verso* para todo tipo de instituciones educativas, hace verdad la expresión de Monlau (1808-1871), uno de los biógrafos de Isla, que dice: "ha sido durante largos años el libro clásico de historia de nuestras escuela" (Monlau, 1916, p. XXXI). Extremo que, a más abundamiento, queda demostrado documentalmente por lo que hace a a los centros educativos de los Escolapios españoles en su época de esplendor entre 1733 y 1845 (Faubell, 1987). Por no mencionar que el texto fue recomendado para la educación secundaria en la era isabelina y que en los años cuarenta figura en la relación de textos de algunas cátedras universitarias, lo que demuestra la naturaleza imprecisa e indefinida del contenido histórico y pedagógico en el momento fundacional de su metamorfosis escolar. También está presente en alguna de las primeras enciclopedias para el campo docente de los maestros de escuela, por ejemplo la de R. Díaz de Rueda (1855).

incluso más allá: desde las universidades previas al Plan Pidal de 1845 hasta las Escuelas Pías. Conocemos, a mayor abundamiento, que el *Sumario de la Historia de España en verso*, publicado por separado del resto y conocido vulgarmente con el solo nombre de *Historia del Padre Isla* fue copiosamente editado y puede ser considerado como uno de los textos escolares (junto con el *Catecismo histórico* de C. Fleury) de mayor difusión en la protohistoria y en la fase constituyente, durante el siglo XIX, de la Historia como materia de enseñanza. En efecto, en nuestra opinión, el texto Duchesne-Isla y el *Catecismo histórico* de Claude Fleury, ambos textos de procedencia francesa, aparecen frecuentemente en el ajuar de las escuelas públicas del XIX. El *Catecismo histórico* salió de la imprenta en París en 1682 hemos manejado una edición española de 1915 para uso escolar que hacía la número 177 de una larguísima serie¹⁸.

En suma, este apretado recorrido por la protohistoria de la historia escolar muestra la fuerte y pertinaz presencia, gracias al Estado borbónico y al denuedo de los jesuitas (el otro estado dentro del Estado), de la huella francesa en el taller de ideas donde se fabricaron los instrumentos pedagógicos que convertirían en el futuro a la historia en una disciplina escolar dentro del modo de educación tradicional elitista del siglo XIX. Entonces es cuando, en ambos países, se fragua el *código disciplinar* de la historia. En aquel tiempo, como veremos, tampoco se había apagado, ni mucho menos, el brillante influjo de la cultura francesa sobre el nuevo mundo de las disciplinas creadas dentro del nuevo sistema educativo decimonónico. Una curiosidad final: resulta apasionante comprender cómo un manual, como el de Duchesne-Isla, pergeñado para la educación de príncipes, se convierte en el siglo XIX, en virtud de un prodigioso viaje de los palacios a las aulas y gracias a una notable trasmutación de uso y contenidos, en manual preferido del sistema escolar decimonónico. En verdad, la génesis de este texto representa a las mil maravillas la complejidad y originalidad de los procesos de construcción de la historia como disciplina escolar, a muchas millas de la simplificación, tanto tiempo imperante, de explicar las disciplinas como un mero fenómeno de reducción en miniatura de un conocimiento académico preexistente.

4. El suelo de la historia escolar: El proceso constituyente del Estado burgués doctrinario y del sistema educativo liberal (1836-1857).

Nos engañaríamos si pensáramos que el nacimiento de una disciplina escolar resulta simplemente de una decisión política tomada en un momento dado y convertida al instante en una realidad jurídica visible y tangible. Y, como ya apuntamos más arriba, todavía nos alejaríamos más de lo cierto si pensáramos que, en el curso histórico de la fundación de la historia como disciplina escolar, ésta sería el producto del aterrizaje en las aulas de un saber académico-universitario preexistente. Tanto en el caso de Francia, según sugiere A. Prost (2001, 29) como en el de España (Cuesta, 1997), la

¹⁸ Fleury fue clérigo, preceptor de un hijo natural de Luis XIV, confesor de Luis XV, secretario de Bossuet y miembro de la Academia Francesa. Esta obra tuvo una excelente acogida en España entre los sectores de la erudición crítica que representaba Mayans, el cual en 1727 la conoció con la primera traducción española hecha por el mercedario Interián de Ayala en 1718. Para nuestro trabajo hemos utilizado una edición francesa de 1740 y otra edición escolar en castellano de 1915. Esta última es una versión muy abreviada que se utilizaba en las escuelas españolas. En ella se mantiene la estructura básica de la obra dividida en dos apartados: historia sagrada y doctrina cristiana. También permanece el sistema de preguntas y respuestas que tenía el original.

historia escolar se enseñó antes en la educación secundaria que en las Facultades universitarias. Por otra parte, el legado de uso de educación histórica recibido del Antiguo Régimen tampoco fue una herencia que entrara sin múltiples metamorfosis y recontextualizaciones. En verdad, la sociogénesis de la historia escolar resulta inseparable de procesos más amplios como las vías de configuración del Estado liberal y la forma particular cómo se realiza la erección de un sistema educativo nacional.

Los sistemas educativos nacionales del mundo occidental se levantan en el camino de cada país hacia el capitalismo y la sociedad burguesa. En ese trayecto la comparecencia de la historia como materia de enseñanza se explica como una de las estrategias del nuevo poder estatal en orden a una gestión racional de las poblaciones que ocupan un territorio cuyo pasado deviene en mecanismo de justificación teleológica de su presente. Ya en las postrimerías del Antiguo Régimen, como vimos en el capítulo anterior, la historia adquirió presencia como saber aprendido por las elites de Estado absoluto; con el nuevo Estado liberal, al ampliarse muy notablemente las funciones y dimensiones de los aparatos burocráticos de imposición de hegemonía, la historia cobró un nuevo papel en el imprescindible y nuevo proceso de nacionalización de las conciencias. Toda edificación del Estado liberal-moderno requiere, entre otras necesidades, la generación de narrativas legendarias, retrospectivas y legitimadoras del orden social y político reinante. Así en ambos lados de los Pirineos, la historia contribuye a la ingente labor de inventar “Francia” y “España”.

Bien es cierto que en ambos países los procesos históricos que derrumban la vetusta sociedad fueron distintos. El primer intento de revolución burguesa en Francia en 1789 alcanza una magnitud incommensurable; en España, la revolución gaditana, constituye más bien un fenómeno local dentro de un marco más internacional (las guerras napoleónicas). En todo caso, la llamada “vía campesina” de la Revolución francesa, en virtud de la cual se ocasionó una profunda destrucción del sistema de propiedad feudal, tuvo consecuencias trascendentales y duraderas en el decurso histórico del país y supuso una profunda desestructuración del Antiguo Régimen que nunca llegó a darse en España con semejante radicalidad. De otra parte, la coyuntura revolucionaria abierta entre las postrimerías del siglo XVIII y los comienzos del XIX alteró las tradicionales buenas relaciones entre ambos gobiernos (pactos de familia del siglo XVIII) y condujo a la llamada guerra contra el francés (más tarde, como ha estudiado J. Álvarez Junco, de la Independencia)¹⁹, que contribuyó de manera notable (la guerra en sí y sobre todo la mitificación posterior de la misma por los historiadores liberales) al surgimiento de una primigenia conciencia nacional. Esta nación que se construye, como todas, frente al “otro”, sin embargo, toma de su vecino otro las ideas²⁰ que permiten su constitución como sujeto: el modelo de soberanía nacional de la Constitución de 1812 era una réplica de la versión francesa de 1791. Pero hasta ahí quedan las semejanzas, porque los legisladores de Cádiz nunca dieron el paso de atacar frontalmente los intereses territoriales (los señoríos) e ideológicos de la nobleza y el clero católico, los dos puntales del Antiguo Régimen. La legislación sobre señoríos o la declaración de

¹⁹ La obra de J. Álvarez Junco (2001) constituye una de las mejores aportaciones al estudio de cómo se genera España, como idea y realidad política, en el siglo XIX. Tema que, desde los años noventa, quizás con motivo de la celebración de un nuevo fin de siglo, ha concitado una importante atención historiográfica.

²⁰ Como acertadamente ponen de relieve Aymes-Esteban de Vega (2003,13), existe un juego de espejos y de construcción de estereotipos. La influencia francesa no sólo creó un estereotipo de lo español en el mundo, sino que difundió entre los españoles una imagen de sí mismos creada más allá de los Pirineos y, añadiría, un modelo de aspiraciones políticas y culturales entre las elites gobernantes.

confesionalidad católica del Estado son los dos ejemplos más palmarios de que, frente a lo que suele interpretarse, en Cádiz empezó a fraguarse la vía española hacia el capitalismo y la sociedad burguesa, caracterizada por una suerte de alianza entre los añejos poderes y las flamantes clases ascendentes.

Esa vía, corregida en sentido conservador, se realizó tortuosa y plenamente durante el reinado de Isabel II (1833-1868), y muy especialmente, por lo que se refiere a la educación en el periodo comprendido entre 1836 y 1857. A menudo se tratan de explicar las insuficiencias de las transformaciones ocurridas acudiendo a la idea de debilidad de la burguesía y del Estado²¹. “Fracaso”, “atraso”, y otros calificativos semejantes se han empleado para dar cuenta de una frustración general de expectativas, aunque las recientes aportaciones historiográficas traten de subrayar más los parecidos que las diferencias con otros modelos o vías europeas hacia la sociedad industrial moderna.

Seamos más o menos partidarios de imaginar el decurso histórico español en el siglo XIX como anomalía, lo cierto es que la revolución burguesa en España y la consiguiente erección del Estado liberal se efectuó mediante un duradero y decisivo compromiso entre la nobleza y la burguesía, al que finalmente se incorporaría también la Iglesia católica (que, además, no dejó de jugar la carta antiliberal apoyando la opción dinástica carlista). En esas coordenadas, y durante y tras la primera guerra carlista (1833-1839), se fabricó el entramado jurídico e institucional del Estado constitucional, que se asentaría de firmemente durante la llamada Década Moderada (1844-1854) de la mano del llamado liberalismo doctrinario.

Pues bien, en todo este singular proceso la influencia ideológica de procedencia francesa fue sencillamente descomunal. La caída de la dinastía borbónica como consecuencia de la revolución de 1830 y la implantación del la Monarquía de Julio de Luis Felipe de Orleans (1830-1848), no fue óbice, todo lo contrario, para que los aires y los líderes del nuevo régimen dejaran sentir su fuerte ascendiente entre las clases dirigentes y los políticos encargados de llevar a buen puerto la destrucción del viejo régimen social. En efecto, la generación de políticos que hicieron *realmente* la revolución burguesa española pertenecían a la facción centrista y mayoritaria del liberalismo moderado, fieles seguidores de las ideas filosóficas y políticas de doctrinarismo francés, cuyas figuras más importantes, a los efectos que nos interesan, eran François Guizot y Víctor Cousin²².

²¹ Es el caso del excelente libro de Manuel Puelles (2004) que sostiene la tesis de la frustración del sistema educativo nacional creado por los liberales españoles. Pero lo cierto es que responsabilizar de la frustración a la debilidad del Estado y de la burguesía encierra una especie de argumentación tautológica, pues no se sabe si tal debilidad es causa o consecuencia de las dos variables manejadas (el Estado y la clase social): Lo cierto es que ha habido modelos de transición al capitalismo en los que el propio Estado creó a una burguesía previamente inexistente. El ejemplo más citado es el modelo japonés de la Revolución Meiji. Más cerca de nosotros está lo ocurrido con la disolución de la URSS.

Por otro lado, sorprende que los historiadores de la educación tiendan a estar alejados de la moda historiográfica que impera entre nuestros contemporaneístas, empeñados en demostrar, desde la última década, que España hizo en su historia contemporánea una transición parecida, y no anómala, a la de los países europeos. Véase, por ejemplo, el texto de J. P. Fusi y J. Palafox (1997). Tanto esta posición neoplanglossiana como la del profesor Puelles se nos antojan poco matizadas.

²² El nombre de doctrinarios procede de la común formación de sus miembros entre los centros de los PP. de la Doctrina Cristiana. Se comienza a aplicar el nombre en los salones literarios en 1817. Como se afirma en el ya estudio clásico de L. Díez del Corral (1973, 156), el propio nombre implica una paradoja pues el doctrinario, dado su oportunismo teórico y político, era, en realidad, el que carecía de lo que

La atmósfera intelectual de la era isabelina fue una mezcla de romanticismo y doctrinarismo que todo lo impregnaba. Los usos de las clases dirigentes seguían los dictados de París y el francés era la lengua culta *par excellence*. Los frecuentes exilios, y los viajes de placer y estudio constituían norma social del siglo. De ahí que no pueda extrañar que los intelectuales del moderantismo importaran una filosofía y una visión del mundo como la aderezada por los doctrinarios franceses, una concepción teórica ecléctica y una moral basada en el justo medio. A todo ello se añadía una interpretación de la historia, al estilo de las celeberrimas obras de Guizot, como triunfo de la civilización basada en el individuo, la monarquía y la religión. Este *ethos* burgués del término medio y del pragmatismo arraigó profundamente en los conductores de la vía española hacia el capitalismo y dejó una impronta imborrable en las principales reformas políticas (Constitución de 1845) y educativas (1836, 1845 y 1857) de la época. El doctrinarismo vino a ser en España el envolvente ideológico de la derecha liberal, de los partidarios de la *soberanía de la inteligencia* y del destino natural de los más capacitados y más adinerados para monopolizar el gobierno de la nación. Así, no extraña que la invitación guizotiana al enriquecéos y su mentalidad calvinista del éxito económico como predestinación, fuera acogido con devoto entusiasmo, *mutatis mutandis*, por lo católicos líderes del Partido Moderado. Ésa era la munición de la que se alimentó en España el lampedusiano proyecto burgués de cambiarlo todo para que todo siguiera igual.

Si lo dicho hasta aquí es válido para dibujar el conjunto de los contornos de la revolución burguesa, lo es más aún cuando descendemos a escudriñar el caso de las transformaciones educativas que, inducidas desde arriba, labraron el espacio escolar donde se refugiaría la historia como materia de enseñanza.

Como es sabido, una de las tareas históricas de la burguesía triunfante ha sido levantar un sistema educativo de carácter nacional, controlado y gestionado por el Estado. Eso es lo que supuso la Ley Guizot de 1833 en Francia, o la Ley Moyano de 1857 en España. Un sistema implica la idea de crear un una totalidad educativa articulada y unitaria, frente a la diversidad y polimorfismo las instituciones escolares de las sociedades tradicionales. Bien es cierto que los procesos históricos mediante los que se llega a ese fin sistematizador son muy variados y sus resultados muy dispares, pero la desembocadura conduce siempre a lo mismo: un nuevo modelo de reparto de las

corrientemente se entiende por doctrina. Constituyen un grupo de influencia muy poderoso en Francia entre la Restauración de 1814 y la revolución de 1848.

François Guizot (1787-1874) fue uno de los grandes maestros de la historiografía francesa, mundialmente reconocido uno de los máximos representantes de la historia filosofante y exponente intelectual de la burguesía como clase ascendente. Es uno de los creadores del oficio del historiador mediante la escritura de grandes síntesis históricas y la colección y crítica de fuentes. Como político del término medio fue mucho más discutido, pero su paso por la política (nombrado ministro de instrucción pública en 1832 y jefe gobierno en 1840) lo aprovechó para apuntalar el primer edificio institucional que más tarde conduciría a la profesionalización histórica. Todas sus obras influyeron en la cultura histórica de su tiempo, pero fue muy especial el efecto de su *Histoire de la civilisation en Europe* (1828), que, como veremos más adelante, sedujo a más de uno de sus muchos imitadores españoles.

Víctor Cousin (1792-1867), filósofo doctrinario heredero de legado del espiritualismo ecléctico de Roger Collard y de su cátedra en la Sorbona, escribió, en los años treinta, dos informes sobre la educación en Prusia y en Holanda que tuvieron mucho eco fuera y dentro de Francia. Colaboró con Guizot, que se inspiró en uno de sus informes para su reforma educativa de 1833, y en el régimen de Luis Felipe en el que llegó a ser Ministro de Educación en los años cuarenta.

acreditaciones y de distribución del capital cultural. En el caso que nos ocupa, a mediados del siglo XIX, bajo la tutela del Estado, se sistematiza en España una nueva realidad escolar unificada con sus tres niveles educativos, con sus centros, sus asignaturas, sus titulaciones, sus cuerpos docentes y los correspondientes aparatos de control político y administrativo.

Por nuestra parte, al trabajar la historia educativa española, hemos tratado de encontrar una relación entre formas económicas (el desarrollo del capitalismo), maneras de ejercer la dominación (evolución de las modalidades tradicionales a las tecnocráticas) y modalidades de distribución del conocimiento a través del concepto de *modo de educación*, categoría que puede aplicarse a la experiencia educativa de otros países. El modo de educación tradicional-elitista constituye la primera fase del sistema escolar de la época capitalista y se caracteriza por una fuerte dualidad entre la educación primaria y el resto de los otros dos niveles (secundario y universitario), al punto de constituir como dos universos curriculares sin conexión, como compartimentos de escolarización estancos sin pasarelas entre ellos y susceptibles de escolarizar a clases y géneros distintos. Este modo de educación es el que, con variantes regionales, a veces no poco significativas, se impone en todos los países occidentales. Su evolución hacia el modo de educación tecnocrático de masas, tiene lugar de manera evidente durante la segunda mitad del siglo XX cuando la explosión escolarizadora, motivada por cambios sociales esenciales, hace estallar el estrecho marco de la educación elitista.

Las vías de constitución del modo de educación tradicional elitista están determinadas por el peso de diversos factores, entre ellos cabe destacar el papel del Estado, el de la Iglesia (o iglesias en el caso de tradición pluralista), de las clases y de las elites de poder. En España, la presencia enorme de la Iglesia católica convierte las relaciones competitivas Iglesia-Estado en factor fundamental a la hora de establecer el nuevo sistema educativo. No obstante, *nolis velis*, el poder político hegemonizado por los moderados, bajo los postulados del doctrinarismo francés, acabará sumiendo e imponiendo un sistema educativo uniformista, centralista y bajo la égida del Estado. El pensamiento liberal doctrinario hispano había tomado de sus colegas franceses, sobre todo del pensamiento y experiencias gubernamentales de F. Guizot y V. Cousin, la idea de que el progreso de la civilización tenía un soporte seguro en la instrucción pública y que ésta sólo podría ser promovida (y controlada) eficazmente mediante la intervención del Estado. Así pues, las reformas básicas de la educación española que los liberales moderados (contra la opinión de la facción más tradicional de notable acento clerical)²³ realizaron en los veintitrés años que van del Plan del Duque de Rivas (1836) a la Ley Moyano se hicieron en nombre y desde el naciente Estado burgués; fueron, por decirlo así, una parte constitutiva y constituyente de ese mismo Estado. Allí triunfó el modelo centralista y uniformista francés, pero también, siguiendo los dictados pragmáticos de la moral doctrinaria, una vía media de secularización de la enseñanza, una libertad de enseñanza atenuada, una escasa gratuidad y un modelo curricular mixto que juntaba las

²³ El triunfo de la facción centrista del moderantismo no cuajó sin que se opusieran resistencias los sectores más conservadores representados por Bravo Murillo a quien se atribuye la preferencia por los buyes laborantes que por los hombres pensantes. Bravo Murillo intentó una aventura reaccionaria, pero finalmente la Ley Moyano consagró el modelo doctrinario en 1857, cuando este movimiento ya era una reliquia en Francia después de la revolución de 1848. Por otro lado, el sector izquierdista de los moderados no tuvo una política educativa alternativa y tampoco, lo que es más llamativo, la tuvo el partido progresista que apostó por el mismo sistema uniformizador, centralista y fuertemente clasista de los moderados. Para estos asuntos, véase el documentado y ya citado libro de M. Puelles (2004).

fórmulas de la tradición humanística basadas en la lengua latina con las nuevas disciplinas de la tradición pedagógica realista.

Esta suerte de mixtura legisladora y curricular no era más que una expresión patente del compromiso histórico entre lo viejo y lo nuevo, que, al final sumiría a la educación pública de las clases populares en un manifiesto estado de postración durante todo el siglo XIX. Así, siendo la misma teoría doctrinaria la que inspiró la reforma de la escuela en Francia y en España, los resultados escolarizadores fueron muy superiores entre nuestros vecinos.

5.- La aparición de la historia en los planes educativos del Estado burgués

En este contexto institucional y curricular nació la historia como disciplina escolar. Sus comienzos más firmes, como ya se dijo, tuvieron lugar, en ambos países, en la educación secundaria, aunque en Francia con bastante antelación. Todo ocurrió después de una tímida comparecencia en las escuelas centrales de la Revolución y luego en los liceos creados en tiempos de Napoleón, pero dentro de planteamientos todavía muy pegados al viejo humanismo. Lo cierto es que no se consolida como tal disciplina hasta el periodo comprendido entre 1814 y 1818, etapa de fuerte influencia filosófica del eclecticismo cuando se hace obligatoria y se pone a su cargo un profesor “especial”²⁴. Por tanto, en la Restauración comparece la historia como obligatoria; con la Monarquía de Julio afirma su presencia; en el Imperio de Luis Napoleón III, con Duruy, en los años sesenta, consolida su lugar en los programas y en las agregaciones; finalmente, con la III República, en los programas comprendidos entre 1880 y 1902, la historia acaba por encontrar su fuerza en su finalidad y misión como educación política de los ciudadanos.

Por lo que hace a la educación primaria, hay que esperar a 1834 para verla convertida en materia voluntaria, y a 1867 para que el ministro Víctor Duruy, normalista, profesor de historia, autor de manuales y acérrimo defensor de su enseñanza en todos los niveles educativos, la convierta en obligatoria. Pasarían muchos más años, no obstante, hasta que tal propósito pasara de las leyes a las aulas, lo que finalmente se hizo en con motivo de las reformas republicanas de J. Ferry, en los años 1880-1882, cuando se regulan horarios fijos, se desarrollan programas y prácticas muy sumarias de una historia memorista convertida, gracias a los prohombres como E. Lavissee, en religión patriótica (Bruter, 1995). Se ha hablado (García y Leduc, 2004), con razón, de que hubo tres momentos constituyentes y configuradores de la historia escolar en Francia, asociados a tres nombres: Guizot, Duruy y Lavissee²⁵. Conquistada esas posiciones seguras durante el modo de educación tradicional elitista, la enseñanza de la historia se mantendrá con cierta comodidad hasta el advenimiento del modo de educación tecnocrático de masas,

²⁴ Hay que recordar que hasta 1880 no se creó la especialidad de Historia dentro de la licenciatura de letras. Véase Prost (2001, 30 y ss.); y también E. Hery (1999). Para eso mismo y los cuerpos docentes, véase también P. García y J. Leduc (2004).

²⁵ El decurso de las fluctuaciones programáticas puede verse en P. García y J. Leduc (2004) y los textos oficiales de los programas de secundaria están compilados por Ph. Marchand (2000). Desgraciadamente la interesante síntesis descriptiva ofrecida por García-Leduc no exprime suficientemente el nuevo potencial heurístico que nos proporcianan hoy las nuevas corrientes de la historia de las disciplinas escolares.

que viene acompañado de una grave crisis de identidad de la historia como materia de enseñanza y un auténtico estallido y quiebra del viejo canon de historia escolar²⁶.

Si comparamos el rumbo de la historia escolar en ambos países son más las semejanzas que la diferencias, aunque siempre se percibe un cierto *décalage*, que también sucede en otras dimensiones de la historia cultural. En Francia ciertamente se llega antes (una, dos décadas o incluso más respecto a España) a lo que después, de forma parecida ocurre en España²⁷. Ello no asegura que siempre el retraso comporte el tributo de una influencia, copia o adopción, pero sí es, claro está, una pista que nos permite seguir procesos paralelos en su contenido y formas, pero recíprocamente asimétricos.

Por consiguiente, durante el siglo XIX ocurre la invención de la historia escolar en ambos países. Es entonces cuando se construye una larga tradición social, el *código disciplinar* de la historia, que incluye discursos y prácticas que se generan en torno a un campo profesional (los profesores de historia) y a la cultura organizativa de los centros escolares. Esta invención de la tradición presupone la conquista de un lugar dentro del *curriculum* oficial; o sea, la aparición y consolidación de la historia dentro de los planes de estudios arbitrados por el Estado capitalista decimonónico y su inserción en la nueva racionalidad del modo de educación tradicional-elitista, impulsada por el programa reformista de las revoluciones liberales. En ese complejo proceso constituyente de la historia como disciplina escolar se puede apreciar, en forma sintética, unas líneas fuertes que marcan la dirección del proceso en ambos países: nace en los liceos franceses o los institutos españoles; más tarde se consolida como saber universitario al tiempo que se profesionaliza la tarea de historiador; y entre ambos fenómenos ocupa un lugar muy subordinado y ocasional en la enseñanza de las escuelas públicas. En todos los casos, el *código disciplinar* contiene las marcas sociales de su origen en diversos contextos: no es la misma historia la que se enseña en los liceos e institutos exclusivamente masculinos hasta finales del siglo XIX que en las escuelas rurales donde una sola aula reúne a una prole infantil condenada a trabajos subalternos. En fin, a tal clase (y género) tal historia. Una historia, como se verá profundamente atada al nacionalismo, al elitismo y al memorismo, dimensiones inherentes al *código disciplinar* de la historia en el modo de educación tradicional elitista.

²⁶ Como queda documentado en el trabajo de N. Tutiaux-Guillon (2007). Quiebra que, en una perspectiva comparada, como muestra la compilación que recoge el trabajo mencionado (Grever-Stuurman, 2007), no es una particularidad francesa. La quiebra del molde profesional y de los paradigmas historiográficos en Francia puede verse en G. Noiriel (1997), y la desorientación y alarma provocada ocasionada en los años ochenta por la erosión del viejo código disciplinar, se refleja perfectamente en el *Raport au Ministre de l'Éducation Nationale* elevado por R. Girault (1983) a las autoridades. Por su parte, S. Citron se ha caracterizado por poner en solfa, y contracorriente, el molde nacionalista y academicista de la historia escolar. La influencia de esta autora en España puede decirse que ha sido relativamente importante entre las minorías, muy minoritarias, dedicadas a la renovación de la enseñanza de la historia. Tempranamente escribió un valioso texto (Citron, 1982), en una interesante compilación hecha bajo la iniciativa de M. A. Pereyra, infatigable introductor de voces nuevas de más allá de nuestras fronteras. *Le mythe national. L'histoire de France en question* (Citron, 1989) podría representar el mejor ejemplo de su obra.

²⁷ Se percibe, como puede apreciarse en la panorámica descrita por García-Leduc (2004), no sólo una presencia más temprana de la historia escolar, sino más sistemática y continua en todos los niveles educativos. Fenómeno que debe ser atribuido a la más pronta e intensa implantación de la razón nacional desde el Estado francés, razón que llega a su culminación en la III República, momento estelar de la historia como arma de educación política en la escuela. Por más que la investigación empírica (Dancel, 1996) ponga de relieve unos conocimientos muy sumarios del alumnado. En todo caso, el diferencial de la historia escolar entre ambos países., a favor de Francia, tiene que ver con procesos políticos de fondo y con rasgos culturales singulares (la singular importancia de la historia dentro de la cultura "cultura" francesa).

Pero, por lo que hace a España, el *código disciplinar* no es producto de una floración instantánea. Es el fruto de una compleja génesis de tejer y destejer ideas, usos y leyes. En efecto, como es bien sabido, la genealogía del sistema educativo liberal del XIX se remonta a la obra de la Cortes de Cádiz, e inmediatamente antes a las Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública (1809) de Jovellanos. El Informe Quintana de 1813 y los subsiguientes Dictamen y Proyecto Decreto de Arreglo General de la Enseñanza Pública de 1814. Pues bien, si en el texto de Jovellanos todavía no figura la Historia como asignatura, como si su autor todavía estuviera atado a las ideas que concedían a este saber un muy endeble estatuto curricular durante el siglo XVIII, en los otros tres ya está presente aunque tímidamente y con un limitado grado de autonomía. Habrá que esperar a los años treinta para ir viendo cómo se perfila ya un cierto espacio curricular para la Historia. Entre 1836 (Plan del Duque Rivas y Arreglo Provisional) y 1838 (Ley de Instrucción Primaria de Someruelos) se crea un esquema curricular que contempla la presencia de la Historia en la educación primaria de grado superior (Elementos de Geografía e Historia, particularmente de Geografía e Historia de España) y en la segunda enseñanza (Geografía, cronología e Historia, especialmente la nacional, en 1836, o Historia, particularmente de España), no así en la enseñanza superior donde se produce una clara ausencia de la Historia.

Este esquema típico de un saber todavía en formación, tomado de las reformas educativas emprendidas por la siempre presente figura de F. Guizot, dura hasta el Plan Pidal de 1845, pieza clave en la definitiva organización del sistema escolar, en el que se rebautiza la materia en la segunda enseñanza (Mitología y principios de Historia General, en el primer curso, y Continuación de la Historia y con especialidad la de España), y se introducen dos asignaturas de Historia (Historia General e Historia de España) en los cursos de doctorado de la Universidad Central. Después de 1845 y hasta 1857, la manía ordenancista y, a veces, el celo contrarreformista que parece seguir ineluctablemente a toda reforma, se pone de manifiesto a través de cambios reglamentarios y modificaciones de los planes de estudio que afectaron a la enseñanza media²⁸ de entonces. No obstante, no se introducen cambios significativos sobre el esquema genérico ya acuñado en 1845, que además se verá fortalecido y confirmado aun más con la Ley Moyano de 1857. En efecto, por lo que hace a la enseñanza de la historia, esta ley marca su definitiva, aunque modesta, inserción en el currículum. Así, en la primera enseñanza superior se designan unos Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España; en la segunda enseñanza se ordenan unos Elementos de Historia Universal y de la particular de España; y en las universidades, los estudios históricos se diversifican en varios centros superiores: las facultades de Filosofía y Letras (Historia Universal e Historia de España), en las de Derecho (Historia de España, además de las correspondientes historias del Derecho Romano y de la Iglesia), y la Escuela Superior Diplomática que, creada en 1856 a semejanza de *L'École des Chartes* francesa, ahora aparece recogiendo en su seno, entre otros estudios, los de Historia en los tiempos medios, Paleografía General, Paleografía Crítica y Arqueología y Numismática. Además se señalaba un Compendio de la Historia de España, y unas Nociones de historia Universal como condiciones para acceder a la condición de maestro de primera enseñanza elemental y superior, respectivamente. Aspectos estos últimos en los que la Ley Moyano más que innovar venía a consolidar, a consagrar una tendencia clara, ya que la presencia de la Historia está acreditada en las Escuelas

²⁸ Para una consulta rápida y fácil véase Viñao (1982); Luis (1985); y García García (1991).

Normales de Maestros desde su primer plan de estudios de 1843 y en la sucesiva regulación del sistema de oposiciones para el acceso a la docencia (Melcón, 1992).

Este esquema jurídico-curricular permanece inalterable, en su esencia hasta los albores del siglo XX: hay muchos y constantes cambios, pero de detalle, en la enseñanza media, algunos en la universitaria y prácticamente ninguno en la primaria. De ahí que se pueda afirmar que entre los años cuarenta y cincuenta hayamos asistido al período propiamente constituyente de la historia, dentro del que se configura un *código disciplinar*, inventado, por ensayo y error, en estos años y que, como veremos, se alimenta, en buena parte, de la recuperación y aclimatación de algunas de las pautas ya creadas en los tiempos pasados, muchas de ellas provenientes de Francia, especialmente en la repatrimonialización burguesa de algunos de los discursos y usos sociales que componían lo que, en el capítulo anterior, llamábamos, protohistoria del *código disciplinar*.

Tanto en Francia como en España el proceso de constitución del nuevo saber implicó una progresiva autonomización y desprendimiento de otros saberes y el consiguiente fortalecimiento de una serie de notas distintivas. En los dos países, finalmente, tras algunos balbuceos, el saber histórico quedó unido al geográfico dentro de la misma cátedra. En los primeros programas franceses de 1814 se aprecia que la historia no ha roto todavía amarras con los conocimientos humanísticos de siempre. La creación del *código disciplinar* va a suponer la ruptura, la emancipación y autonomía de la Historia respecto al viejo paradigma curricular humanista sin disciplinas, pero manteniendo todavía durante mucho tiempo la vetusta huella de las artes vinculadas a la elocuencia. Ésta será una pesada herencia que se remonta a la etapa protohistórica de la disciplina, mas poco a poco, si comparamos los programas de ambos países, se abre paso una serie de convenciones propias sobre los contenidos y el valor educativo de la disciplina. Por ejemplo, en los programas franceses de 1838 ya comparece un claro maridaje de la historia Universal por edades (Antigua, Media y Moderna) con la historia de Francia. En los primeros programas escolares españoles de Historia, que datan de 1846 (y que poseen la seña inequívoca de Guizot) el esquema cronológico occidentalizante ya figura para nunca más volver a desaparecer. Tanto en un país como en otro la pareja historia universal/historia de la nación (que había comparecido en esa primera educación de príncipes a la que aludimos como propia del Antiguo Régimen) permanecerá viva prácticamente hasta nuestros días. Y, de otra parte, la impronta memorística, heredada a su vez de las viejas convenciones mnemotécnicas de la educación retórica, se mantendrá adherida al núcleo duro del código disciplinar, aunque ahora cada vez más, al servicio de una visión teleológica y nacionalista del progreso humano, teñida a menudo de valores morales de raíz religiosa (esta coincidencia se mantendrá hasta el triunfo en Francia del Estado laico y republicano en los años ochenta).

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

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

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

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

El componente memorista, nacionalista y elitista dibuja un todo expresivo en la fase constituyente de esta auténtica *vulgata* del saber escolar, que resulta de una reutilización y metamorfosis profunda de los restos de educación histórica del Antiguo Régimen. En cierto modo, se podría afirmar que el Estado liberal reactualiza el elitismo aristocrático y lo vierte en los nuevos odres del clasismo burgués, de modo el ideal de *hombre* (masculino) *educado* se readapta al *ethos* de distinción propio de un nuevo molde de caballero. De ahí se deduce que la distribución del tipo de conocimiento histórico entre los diversos niveles educativos se realiza en función del esperable destino social y político de sus usuarios dentro del emprendido proyecto de nación burguesa. En el nivel secundario y universitario el conocimiento histórico figura como un derroche propio de clases ociosas encargadas de aprender las técnicas de gobierno de las poblaciones; en el ámbito primario de la escuela popular, allí donde reinaba el currículo del leer, contar y rezar, lo histórico comparece como complemento de la moral católica y de la religión hasta el punto de que la historia sagrada ocupa el terreno mayor y más importante de la educación histórica en la escuela elemental. Sólo el viraje laico de la III República hará posible la extensión de la nueva religión patriótica y la instauración de un uso estricta y directamente político de la educación histórica.

6.-Antonio Gil y Zárate y la sombra de F. Guizot en los primeros bocetos oficiales que fundan la historia escolar

A veces los procesos históricos, que en su devenir profundo escapan a los designios de los individuos, se perciben mejor, sin embargo, si detenemos nuestra atención, usando la lupa aumentativa, sobre los protagonistas de las vicisitudes y contradicciones inherentes a los sucesos del pasado. Eso pretendemos al ocuparnos de la figura de Antonio Gil y Zárate (1793-1861) como exponente y encrucijada de influencias que alientan, bajo un poderoso influjo francés, el alumbramiento de la historia como materia de enseñanza.

La figura de Gil y Zárate, insuficientemente valorada²⁹ como paradigma y quintaesencia del intelectual público de la primera mitad del siglo XIX español, resulta, por sus biografía artística, historiográfica y política, altamente representativa del espíritu y sentido de toda una época.

Su nacimiento, en el seno de una familia de artistas dedicados a la escena (su padre era cantante y su madre actriz de teatro), tuvo lugar en 1793, en plena Revolución francesa. Pronto, tras recibir unos primeros estudios en España, marchó a estudiar al colegio Passy de París y allí permaneció durante nueve años, al punto que se dice casi olvidó su lengua materna. Coincidió, pues su primera estancia con el Imperio napoleónico, cuya caída presenciara en España. Volvería a París para ampliar estudios en la era de la Restauración cuando los doctrinarios franceses, entre ellos F. Guizot, participaron en el afianzamiento de la Carta Otorgada de 1814 y de Luis XVIII. Allí conoció de primera mano el ambiente intelectual y emocional sobre el que extendieron sus ideas los doctrinarios y sobre el que se prepararon los cimientos de un movimiento romántico de tintes cada vez más revolucionarios, que eclosionaría con las jornadas de julio de 1830.

Sus primeros intereses intelectuales se dirigieron hacia las ciencias físico-matemáticas en las que se formó en Francia y en España (fue discípulo de su ya inseparable amigo José de la Revilla en la cátedra de Física Experimental de San Isidro de Madrid), pero pronto, como hombre de su tiempo, se multiplicaron sus afanes políticos y literarios. Su primer destino como escribiente fue en el Ayuntamiento de Madrid. Pero

²⁹ Más allá de los debates, a veces insulsos y siempre “interesados” sobre su auténtica valía como escritor de la era del Romanticismo. Véanse, por ejemplo, las peyorativas consideraciones del muy tradicionalista historiador Hans Juretschke (1988, 101) y su intento de enmendar la plana las valoraciones contenidas en el ya clásico estudio de Alison Peers (1954) sobre el movimiento romántico español. Ciertamente, no entraré en la calidad literaria de Gil y Zárate, que tengo la impresión se mira a menudo desde prismas ideológicos, pues su anticlericalismo creó una secuela de juicios negativos que siguieron la estela de J. Balmes y M. Menéndez Pelayo. Tampoco me detendré en su interés como uno de los fundadores de la idea y canon de historia de la literatura española, como sugiere la tesis de J. de Miguel Ramos Corrada (2000, 46), mediante su célebre manual escolar sobre el tema.

Nos ceñiremos, en cambio, en su significación como personaje público. Desgraciadamente su biografía está por escribir porque los aspectos informativos obtenidos de varios autores de su época (Revilla, 1842; Ochoa, 1850), posteriores (Enciclopedia, 1925, vol. 26, 42; Muñiz, 1929) o de la nuestra (Peset-Peset, 1974; Ruiz Berrio, 1974; Moreno Alonso, 1979; Viñao, 1982; Juretschke, 1988; Gil Novales, 1991; Gureña, 1998 y Puelles, 2004) resultan, a todas luces, incompletos y fragmentarios. Uno de sus pocos biógrafos, el profesor de la Normal de Córdoba, Antonio Gil Muñiz (1929), se quejaba amargamente, con razón, de que “no se ha hecho ni un mediano estudio acerca de esta gran figura (...), una especie de Horacio Mann a la española” (Gil Muñiz, 1929, 552). El célebre impulsor de la escuela pública en Estados Unidos, H. Mann, a menudo fue el espejo donde muchos veían a F. Guizot en Francia; y éste es, a su vez, en el que se mira (y desde el que se mira) nuestro personaje. Desde luego sí es un egregio representante del proyecto político de fortalecer la educación pública desde posiciones liberales y frente al poder de la Iglesia católica, reivindicando la función interventora del Estado. Más de medio siglo después, otro liberal, el Conde de Romanones volvería a retomar un proyecto siempre inconcluso en España. No es necesario decir que, más allá del embeleco del libre mercado, el Estado liberal en su práctica histórica ha sido decididamente intervencionista en todas las facetas de la vida social. El ensayo de E. K. Reinart (2007) demuestra brillantemente cómo, a lo largo de su historia, las políticas liberales y neoliberales practican una ignorancia y violación sistemática de las supuestas leyes del mercado en las que dicen inspirarse.

Existe un trabajo inédito, que no pudimos consultar, de Juana María Casielles Piñeda, *Vida y obra de Antonio Gil y Zárate (1793-1861), una olvidada personalidad del siglo XIX*, Universidad de Oviedo. Por su parte, J. L. Guereña (1998b) utiliza parte de su expediente del Archivo Histórico Nacional, pero no aporta informaciones sustancialmente nuevas, aunque sí algún detalle interesante.

su inicial experiencia política directa tuvo lugar durante el Trienio Liberal como miembro de la Milicia Nacional. Entonces se hace escribiente del Ministerio de Gobernación donde, según relata su amigo José de la Revilla (1842) llegará a oficial del archivo. Esta vía de subsistencia fue precedida por el intento frustrado de acceder a una cátedra de ciencias en la Universidad de Granada y por el intermitente recurso, desde muy temprano, a la traducción de obras dramáticas francesas. Al tiempo que en los años veinte se desvanecían sus preferencias por la difusión de las ciencias físico-matemáticas como docente, cultivó las artes literarias con desigual fortuna y algún que otro problema con la censura fernandina, y, finalmente, tras obtener permiso para regresar a Madrid en 1826, desde su forzado ostracismo gaditano por su apoyo a la causa liberal, reorientó su vida profesional ocupando en 1828 la cátedra de francés de la Escuela de Comercio sostenida por la embajada del país vecino. Su actividad posterior docente fue esporádica dentro de círculos cultos de la capital como el Liceo de Madrid, donde impartió, desde la cátedra de Historia un célebre curso sobre los fundamentos de la civilización de los pueblos europeos, que vería la luz bajo el título de *Introducción a la Historia Moderna* (1841). Su presencia en el Ateneo, las animadas tertulias literarias de estos años y sus reiterados colaboraciones en la prensa de la época tales como la *Revista de Madrid* y otras, donde dejó huella de su talento como crítico literario y curioso observador de la vida política de su tiempo.

Gil y Zárate era, sin duda, el paradigma de intelectual liberal de su momento histórico. Cultivador, con desigual acierto, de todo tipo de géneros literarios desde la poesía al ensayo pasando por el periodismo, algunas de sus obras dramáticas, principalmente *Carlos II el Hechizado* (1837), emulación de la *Notre Dame de Paris* de Víctor Hugo, ocasionaron gran escándalo en su estreno por el fuerte y truculento sabor anticlerical³⁰ que transmitía a un auditorio enardecido y que, en medio de la guerra civil carlista, gustaba de intensas emociones como dieta fuerte de su educación política liberal (el teatro de tema histórico, tan cultivado a la sazón fue una auténtica pedagogía política para la ciudadanía)³¹. Formado en el neoclasicismo, ya en los años treinta, no hará ascos a un romanticismo exacerbado, la moda literaria de esos momentos decisivos. Fue, sin duda, hombre acomodaticio a la dirección de los vientos de cada instante y un fiel reflejo de ese intelectual medio capaz e conciliar, para mayor gloria de la causa de la libertad, opuestos estéticos, políticos y vitales.

Ciertamente, este carácter ecléctico será, tras los desahogos de radicalidad del trienio el que marcará también su interesante vida como alto funcionario de Instrucción pública y como político. Si bien se mira, su larga y persistente formación francesa se efectuó cuando los aires de la filosofía ecléctica (una suerte de eclecticismo espiritualista) de los Roger Collard y luego Víctor Cousin (éste prácticamente de su misma generación) campaban por los círculos intelectuales de Francia. El triunfo de la Revolución de julio

³⁰ El escándalo suscitado por esta obra perseguiría a su autor hasta la tumba. En vida le granjeó numerosos y acérrimos enemigos. A la hora de su muerte, al aparecer, tuvo que soportar los modos conminatorios de un confesor empeñado, sin éxito, en que se retractara de su obra (*Enciclopedia popular de las novedades. Diccionario de la conversación y la lectura*, 1860, II, 334).

³¹ El influjo de rituales identitarios, de las manifestaciones plásticas de contenido histórico y de actos públicos, como el teatro, labraron un imaginario nacional entre las clases medias, al que también contribuyó de manera decisiva la extensión y generalización de una sola lengua con su nueva norma gramatical y el conjunto de reformas institucionales de la modernización conservadora efectuada en el curso de la década moderada. Para el estudio de esta auténtica obra de ingeniería social realizada desde el Estado liberal cabe destacar una reciente y sólida aportación sobre lo que sus autores (Moral-Pro-Suárez, 2007) llaman la creación del “paisaje nacional”.

fue de la mano de los F. Guizot o V. Cousin, que imprimieron un acentuado tinte doctrinario al nuevo régimen y que influyeron muy notablemente en la elite intelectual madrileña a la que pertenecía Don Antonio. Él llegó a interiorizar, como una segunda naturaleza, esta suerte de vía media que llevó a todos sus afanes políticos y trasladó a las reformas educativas que, comprendidas entre 1836 y 1857, reflejarán ese su talante centrista, equidistante entre liberalismo radical y despotismo. También ello se plasmará en la invención de la historia como materia escolar, en la que tuvo mucho que ver tan ilustre prócer³².

Tan ilustre y afamado hombre de letras desempeñó un gigantesco papel en la reforma de educación entre 1836 y 1857, si bien su protagonismo fue más bien del personaje oculto tras las bambalinas de la escena pública. En realidad, nunca alcanzó un gran protagonismo como político de primera fila. Su ascenso como funcionario influyente se debe a la mano de José Pedro Pidal, éste sí uno de los prohombres de la facción centrista del Partido Moderado³³. Este partido se había gestado en la primera transición hacia el régimen liberal, entre 1834 y 1837, trienio en el que el moderantismo cobra su verdadera efigie política como fuerza conservadora, pragmática y ecléctica. En ese tiempo es cuando nuestro personaje se inclina definitivamente por la función pública (excepto en breves periodos de cesantía a causa de los efímeros triunfos del progresismo de Espartero), en la que ingresa en 1835 y desempeña hasta 1840 la tarea de oficial de la Secretaría del Ministerio de Gobernación, al que estaba adscrito el negociado de Instrucción Pública. Por aquel entonces participó en la elaboración del Plan del Duque de Rivas, piedra de toque de la revisión conservadora del ideal educativo liberal y basamento sobre el que se levantarán todos los proyectos posteriores del moderantismo hasta 1857. Pero su protagonismo central en los temas educativos durante seis años vino como consecuencia de su nombramiento, con la llegada al poder del general Narváez y de Pidal como ministro del ramo, como máximo responsable de la sección de Instrucción Pública, que desde 1846 ostenta la categoría de Dirección General³⁴.

³² El lustre y esplendor de su vida intelectual y política se vio recompensado con diversas condecoraciones (Caballero de la Orden española de Carlos III; Comendador de la Orden Americana de Isabel la Católica y otras similares) y la pertenencia a sociedades científicas y literarias (Academia Española; Ateneo de Madrid, Liceo de Madrid, etc.). Se podría afirmar que pertenecía, por méritos propios, a la capa alta de la elite intelectual de la capital del reino. De esa elite que, en pleno estallido romántico, crea una esfera pública, separada de la Corte, mediante una plataforma de instituciones y publicaciones que contribuyen a dictar el gusto artístico y la opinión política. Como recuerda Viñao (1982) está presente en el celeberrimo retrato colectivo, titulado *Los poetas contemporáneos*, en el que el pintor Esquivel representa a Zorrilla leyendo sus obras a la *crème de la crème* literaria de entonces. Esta relativa fama se acredita en el busto que se conserva en la Escuela Superior de Arquitectura de Madrid y en los grabados de época con su efigie que se reproducen en la *Historia de España de Menéndez Pidal* (vol. 35, tomos I, pp. 99 y 372; y II), y otro muy interesante con motivo de la publicación de sus obras dramáticas en 1850 París, que viene acompañada de una biografía de E. Ochoa (1850), que casi se limita a reproducir la de su amigo J. de la Revilla. Esta última obra aparece digitalizada por Google. También los fondos de la Biblioteca Nacional guardan una amplia galería de retratos en forma de grabados, que denota el relevante nivel de celebridad que gozó en su tiempo.

³³ Ese partido nació como resultado de la fusión de dos procedencias: los doceañistas atemperados y los realistas templados. Durante el periodo isabelino finalmente se dibujan en su interior tres tendencias: la más conservadora de Viluma y Bravo Murillo; la más centrista y moderada de Narváez y Pidal; y la puritana, cercana a los progresistas, de Pacheco y Pastor Díaz. Véase Cánovas Sánchez (1981).

³⁴ Gil y Zárate era desde 1844 jefe de la Sección de Instrucción Pública. Desde 1846 se convierte, por decisión del ministro Pidal, también en Director General. En estos años tendrá una fácil y amistosa colaboración con el ministro, que se verá empeorada con sus sucesores. En su tiempo la sección pasó a formar parte de otro ministerio, el de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, y en 1851, con Bravo Murillo como jefe de Gobierno, se desgaja pasando comercio y obras al Ministerio de Fomento, y la instrucción pública a Gracia y Justicia; poco después todo el ramo de la educación se integrará hasta 1900

Por aquel tiempo alcanza toda su gloria y esplendor el quehacer de nuestro personaje. Su obra magna será el Plan Pidal, del que se confiesa autor, con pelos y señales, en su espléndida obra *De la Instrucción Pública en España* (1855)³⁵. Este plan recoge perfectamente los planteamientos del moderantismo doctrinario en el poder: secularización hasta cierto punto, libertad de enseñanza restringida, gratuidad limitada; libertad de textos controlada, etc. Toda ella es un sí, pero...

Sin duda, en toda la acción reformadora de Gil y Zárate, aunque nunca cita el influjo doctrinario del vecino país o de cualquier otra parte, estaba presencia la huella francesa de los tiempos ministeriales de Guizot y Cousin, y desde luego los artículos e informes sobre educación que parecen en la prensa especializada en temas educativos³⁶. Pero la idea de que lo hecho por Gil y Zárate es mera copia de los doctrinarios franceses es a menudo recogida sin la suficiente depuración crítica de las fuentes por algunos estudiosos de la educación³⁷, que suelen emplear este texto de M. Menéndez Pelayo.

“Por eso me desagrade en dos conceptos el plan de 1845, piedra fundamental de todos los posteriores. Por centralista, en primer lugar, y en segundo, porque sin ir derechamente contra la Iglesia, a los menos en el ánimo del Ministro que le suscribió, acabó de secularizar de hecho la enseñanza, dejándola entregada a la futura arbitrariedad ministerial. A la sombra de este plan impuso Gil y Zárate, como única ciencia oficial y obligatoria, la filosofía ecléctica y los programas de Víctor Cousin”

M. Menéndez Pelayo: *Historia de los heterodoxos españoles*. Librería Victoriano Suárez, Madrid, 1932, p. 281.

en Fomento. Como es sabido, sólo entonces se creó un Ministerio de Instrucción Pública autónomo. Para los avatares de su paso por estos vericuetos administrativos, véase la excelente obra de Gil y Zárate *De la instrucción Pública en España*, que escrita en 1852 y publicada en 1855, explica con elegancia sus seis años al frente de la dirección de los asuntos educativos. Su mandato terminó, si hacemos caso a Sánchez Campa y a Viñao (1982), de mala manera, pues parece ser que Bravo Murillo, a la sazón jefe del Gobierno, tenía por incompatible su política autoritaria y clerical con la presencia de Gil y Zárate en instrucción pública, que quedó adscrita, como en el Antiguo Régimen, a Ministerio de Gracia y Justicia. Es muy posible que Bravo Murillo diera una patada hacia arriba a nuestro atribulado funcionario: le nombró subsecretario de Gobernación. Allí no terminaron del todo los días de poder dentro de la educación, porque, según Viñao (1982, 390-391), la comisión asesora de la Ley Moyano de 1857 contará, entre otros notables, con la presencia de Gil y Zárate. También puede consultarse información relevante sobre estos asuntos en Gil Muñoz (1929) y Revilla (1842). En cuanto al significado de lo que fuera primero Dirección de Estudios, en 1821, y luego, desde 1846, Dirección General de Instrucción Pública es imprescindible acudir a Puelles (2004) y a Ramírez Aísa (2003), que demuestran cómo esos cambios de denominaciones encubrían mutaciones en las intenciones y maneras (cada vez más gubernamentales y menos participativas) de ejecutar la política educativa.

³⁵ Ingente obra en tres volúmenes de impresionante valor documental y de enorme interés como iniciadora de una historiografía de la educación en España, inmensamente utilizada en todos los estudios del pasado educativo español. Su accesibilidad se ha beneficiado de una edición facsímil en Pentalfa (Oviedo, 1995), en conmemoración del ciento cincuenta aniversario de la Ley Pidal.

³⁶ Ahora aparece el Boletín Oficial de Instrucción Pública (BOIP), que, como indica Viñao (1982, 343) recoge en 1844 información muy interesante, entre otras el informe Thiers a la Cámara de Diputados franceses sobre la educación francesa.

³⁷ Como ejemplo de esa contaminación, véase José Hernández Guerrero et al.: *Propuesta para una nueva lectura de las retóricas y las poéticas españolas del siglo XIX*. Disponible en <http://www.2.uca.es/grup-invest/retorica-actual/proyectos> en 17-07-2008.

Sin duda, el polígrafo cántabro, como también lo hizo el ínclito filósofo de Vic, J. Balmes, exageraba intencionadamente. Probablemente, como sugiere Viñao (1982, 342-344 y ss.) a los dos sabios ultratradicionalistas molestaba más el ataque a su Iglesia que a la integridad de su patria. De modo, que el tema tópico de crítica ultramontana, fundada en la supuesta “imitación francesa”, omite las pruebas y cultiva un viejo prejuicio antifrancés del patriotismo clerical hispano. Evita concretar si la tal copia fue del plan de estudios en su totalidad, de los programas que surgieron de él o de alguna de sus asignaturas³⁸.

Es cierto, sin embargo, que la difusión del eclecticismo del profesor de la Universidad de la Sorbona, Víctor Cousin estaba al orden del día y el mismo Gil y Zárate estaba impregnado de esos ideales y sus obras de mayor intención pedagógica, así lo muestran. Como coordinador y responsable de los primeros programas de las asignaturas que vieron la luz en agosto de 1846, sus fuentes de información y consulta debieron de ser, tal como él mismo cuenta, múltiples (1855, I, 109-11; II, 45 y 46) y nada indica que fueran una mera copia de los franceses, aunque sin duda los de la asignatura de Psicología, Ideología y Lógica y los de Filosofía mostraran una faz doctrinaria más visible. Al parecer, él mismo probablemente tomó parte más directa en los de Retórica y Poética y los Literatura General y española para los que confeccionó un manual llamado a tener gran éxito³⁹. En todo caso, aunque le propio Director de Instrucción Pública reconociera escasa ayuda, una cierta precipitación y no pocas deficiencias en la gestación de los programas publicados en agosto de 1846 (casi un año después de que viera la luz en la *Gaceta de Madrid* el Plan Pidal)⁴⁰, esos programas anuncian la primera plasmación oficial de un saber escolar que luchaban por nacer y perdurar.

Precisamente en este contexto, en esos años en torno al Plan Pidal es cuando se produce la invención de la historia como materia de enseñanza. En ello tendrá un lugar de primera importancia nuestro director General de Instrucción Pública, señalando los límites y fronteras de un saber entonces impreciso. Baste recordar que, por aquel tiempo, la profesión de historiador estaba por crear. Y lo primer era dar una finalidad, porque, en los primeros institutos de segunda enseñanza, levantados antes del Plan Pidal, "todo era necesario crearlo", incluidas las orientaciones sobre el contenido, extensión y sentido de las asignaturas. Aquí el ideal de hombre educado (“hombre” porque no había enseñanza secundaria en los Institutos para las mujeres) cambia con el tiempo; en esta época era sinónimo de valores elitistas muy pronunciados, tal como podemos ver en el siguiente texto.

³⁸ Parece cierto que, a tenor de los que dice en su documentada obra Antonio Heredia (1982), la difusión del eclecticismo del profesor de la Universidad de la Sorbona, Víctor Cousin fue vigorosa en el medio intelectual de la época, hasta constituir una moda de la era del moderantismo, que difundió de diversas formas, y especialmente con sus *Lecciones de Filosofía Ecléctica*, su discípulo gaditano Tomás García Luna, autor de anuales muy notables. Nada se dice que el programa que publica Heredia en su totalidad sea una versión literal de otro francés, pero son innegables los rastros doctrinarios. Sobre la historia de la filosofía en España conviene consultar el artículo del prolífico profesor G. Bueno (1992).

³⁹ Por lo que hace a la literatura publicó en 1844 su *Manual de Literatura*, aunque Guereña (1996, 115 y 116) menciona una edición anterior de 1842, que llegó a ser varias veces seleccionado por el Consejo de Instrucción Pública como obras de mérito para la enseñanza, y que fue reeditado en varias ocasiones (en 1856 llevaba ya siete ediciones) constituyendo un verdadero canon de este tipo de enseñanza y de la misma definición de lo que se podría entender como historia de la literatura.

⁴⁰ Para él los programas habría de servir de guías para la composición de los libros de texto, cuya calidad preocupaba extraordinariamente, con razón, a Gil y Zárate, dentro de cuyo mandato se establecería la duradera norma de aprobación y uso de esos importantes artefactos culturales que ahora son sacralizados.

“Viviendo el hombre en el globo terráqueo, ¿podrá dispensarse de conocer su figura y la distribución de sus diferentes partes, principalmente de aquella en que la suerte le ha deparado nacer? El estudio de la Geografía en general, y con especialidad la del suelo patrio, es por tanto indispensable. A este estudio debe acompañar el de la Historia, no 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. Desgraciadamente, se halla tan descuidada esta parte de la educación, que necesita una bien entendida reforma”.

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

Más claro, el agua. Tanto en Francia como en España la historia escolar nace en la enseñanza secundaria como medio de educación de las clases distinguidas (ése será su principal destinatario) o como suplemento moral de la educación religiosa (más tarde patriótico) de las escuelas. Pero los parecidos no siempre eran algo más que meras coincidencias, a veces se tornaban en notorias influencias francesas. Ello se muestra en la misma concepción del saber historiográfico de nuestro autor, muy deudora de la omnipresente influencia que la obra historiográfica de F. Guizot ejerció en la España isabelina⁴¹.

En efecto, como se indicó, las conferencias pronunciadas en el Liceo de Madrid se reunieron en un libro bajo el título de *Introducción a la Historia Moderna o examen de los diferentes elementos que han entrado a constituir la civilización de los actuales pueblos europeos* (1841). Este libro es producto de un saqueo libre y sin piedad de otros autores, práctica, por lo demás, no extraña a una época donde las leyes de la propiedad intelectual empezaban a tejer una malla protectora que hasta entonces no existía. Así se expresaba su autor en la advertencia preliminar:

⁴¹ La presencia e influencia de F. Guizot en la literatura histórica de entonces era descomunal. Su *Historia de la civilización europea*, que Gil y Zárate imita sin pudor, fue traducida en varias ocasiones y desde 1839 hasta 1847 se habían fabricado tres ediciones en castellano. Las historias de Eugenio Tapia, las de Fermín Gonzalo Morón y otros tuvieron el sello inequívoco del célebre historiador y político francés. Ello puede verse en las historias de la historiografía romántica española, como la escrita por Manuel Moreno Alonso (1979). Pero también los ecos guizotianos llegaron al género de los libros de texto, como es el reiterado caso de Juan Cortada, catedrático del Instituto de Segunda Enseñanza de Barcelona y uno de los más insignes padres de la historia escolar, quien rinde culto de admiración al magisterio del historiador doctrinario. Esta dimensión de la historiografía decimonónica puede ampliarse consultando mi propio trabajo (Cuesta, 1997). Se diría que el concepto “civilización” guizotiano se convirtió en moda intelectual de toda una generación y una época, donde la historia no era una profesión y sí una ocupación, entre otras muchas, de la élite que gobernaba los espacios públicos. Como también ocurriera en Francia, en los alrededores de ese impreciso magma historiográfico preprofesional nace la historia escolar. Los trabajos de G. Pasamar y I. Peiró han aportado la mejor veta explicativa de los procesos de profesionalización, véase por ejemplo (Pasamar-Peiró, 1987); y también el proyecto de investigación de Cirujano et. al (1985) y Pérez Garzón et al. (2000). Por otro lado, en A. Prost (2001) y en G. Noiriel (1997) se puede atisbar el proceso de profesionalización del oficio de historiador en Francia.

“Algo bueno habrá en él [en el libro], sino mío, de otros autores célebres. No cita a éstos, ni las ideas o trozos que he tomado de ellos, porque no lo hice al tiempo de escribir las lecciones, y ahora sería un trabajo harto molesto, y no fácil para mí, el distinguir lo mío de lo ajeno. Baste decir que, entre otras muchas obras, me han servido de guía principal las de Mr. Guizot, sobre todo en los relativo al imperio romano; los que las hayan leído reconocerán fácilmente lo que le debo”.

A. Gil y Zárate (1841): *Introducción a la Historia Moderna o examen de los diferentes elementos que han entrado á constituir la civilización de los actuales pueblos europeos*. Imprenta Repullés, Madrid, p. 7.

A lo que se ve, la llamada función autor y las técnicas de intercambio de ideas han cambiado notablemente. Lo de entonces era propio de una corporación, la de historiadores, todavía por crear. En ese universo preprofesional de los cultivadores de Clío, formado por periodistas, militares, políticos, artistas, etc., circulaban distintas obras de historiadores franceses como Anquetil, Duchesne, Romey, Drioux, Dusseuil, Thiers, Duruy, Michelet y otros⁴², pero la huella de F. Guizot, el llamado Bossuet protestante, y su idea de civilización era de prestigio indisputable para los hombres de la generación de Gil y Zárate. Él mismo se apresta en su libro a explicar la civilización europea como la mezcla de diversos elementos (el sustrato grecorromano más el elemento germánico, ambos purificados por la acción del cristianismo. Es así como se viene a identificar Europa con la idea de progreso merced a la alianza entre la libertad y el cristianismo en forma de monarquía. Así se condensa el ideal historiográfico de ese liberalismo ecléctico, que actúa como atmósfera envolvente de la variopinta cultura histórica del momento.

En el mismo libro Gil y Zárate nos ofrece un boceto del valor educativo atribuible a la historia, que luego trasladará a su obra reformadora.

"Al recobrar la inteligencia de la historia, hemos comprendido cuantos consejos y lecciones podía darnos: su utilidad no es ya, como en otro tiempo, una idea general, una especie de dogma literario y moral, profesado por los escritores, más bien que adoptado por el público. Actualmente el conocimiento mas o menos profundo de la historia, y sobre todo de los pueblos libres, no es ya solo un placer para los entendimientos cultivados, es también una necesidad para el ciudadano que quiere tener parte en los negocios de su patria, o cuando menos juzgar de ellos con acierto".

A. Gil y Zárate (1841): *Introducción a la Historia Moderna...* p. 7.

La historia maestra y consejera de la vida de los pueblos libres, actividad placentera y de gran utilidad para los asuntos públicos. He aquí las virtualidades que se reivindican de los estudios históricos. De esta suerte se combinan ahora el añejo placer literario de

⁴² En la obra de R. Valls (2007) el lector puede encontrarse con un excelente repertorio de manuales escolares españoles, a través del cual puede efectuarse una primera aproximación a los autores franceses que fueron traducidos y que, por tanto, debieron tener más difusión. A lo que consta en ese repertorio he añadido una importante obra de Michelet (1847), de la que hablaremos más adelante.

las minorías cultas, propio de las clases ociosas, y las nuevas necesidades públicas de los ciudadanos interesados en los "negocios de su patria". Claro que la categoría "ciudadano" era entonces patrimonio exclusivo de cierta clase y del género masculino, pues en 1846, sobre una población de unos quince millones de habitantes, gozaban de derecho al voto 99.149 varones.

Ahora bien, una cosa es definir las utilidades de un saber con vistas a su futuro bautismo e ingreso oficial en el elenco de materias seleccionadas por el Estado y otra muy distinta consiste en dar unas directrices sobre cómo ha de ser su enseñanza. Gil y Zárate trasladó a su obra reformadora las ideas contenidas en su texto de 1841, pero ahora, varios años después, hubo de acotar y dibujar una imagen pedagógica de un saber escolar en gestación. Para ello aboga por una singular graduación del tipo de historia enseñable, estableciendo una diferencia entre una historia filosófica (término que entonces venía a entenderse por interpretativa o explicativa), reservada para los niveles superiores del sistema educativo y otra historia reducida a la narración de los hechos, propia de los niveles inferiores. Seguramente junto a las justificaciones psicológico-pedagógicas existía, sin duda, un tipo de lógica social: el conocimiento verdadero, aquel que produce auténtica distinción social es el de las "clases acomodadas", término con el que se designa habitualmente en los textos legales de época a los destinatarios de la educación secundaria y superior.

"Entre las materias no las hay que mejor cuadren a la edad y a las disposiciones de los niños que la Geografía y la Historia. La primera cuando se descarte de ella toda la parte científica y matemática, reduciéndola a la descripción material del globo; la segunda, siempre que no se tenga el necio empeño de convertirla en enseñanza filosófica, y sea lo que entonces deba ser, un cuadro general de los principales hechos que han acontecido en el mundo. Ambas asignaturas requieren del auxilio de la memoria, y ofrecen solaz y entretenimiento a los jóvenes; ambas pueden ir también unidas y repartirse en varios años para enseñarlas con el conveniente desahogo, simultaneándola con el latín y otros estudios, que contribuyan juntos al desarrollo de las facultades intelectuales.

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

En fin, los discursos administrativos como éste poseen una dimensión performativa y contribuyen a inventar la historia escolar. Toda esta profusión de palabras se inserta dentro de un abanico cada vez más amplio de procedimientos que permiten al Estado liberal intervenir con mayor eficacia e intensidad que el Estado absoluto en los estratos no directamente políticos de la vida de los ciudadanos. El currículo y la historia que en este momento se instala en él se presentan como una tecnología de control y gobierno de las poblaciones propias de las sociedades disciplinares del capitalismo tradicional. En ese contexto disciplinario, una manera aun más directa de proceder en esta dirección es la fijación de programas o cuestionarios, verdaderos textos visibles del *código disciplinar*, de la historia escolar. Ellos y los libros de texto (que proliferan por esta época)⁴³ proceden a establecer las fronteras, desde el punto de vista conceptual, del

⁴³ Ahora se fija la doctrina moderada sobre los libros de texto: el Consejo de Instrucción Pública seleccionaba, mediante concurso, los más valiosos de cada asignatura (finalmente se estableció que fueran tres por materia) y el profesor tenía libertad de escoger entre los presentados. Además del célebre

significado de cada disciplina, sólo esbozado en los Planes de Estudio. En la secuencia de planes de estudio, programas y manuales se mantendrán como los niveles de especificación de los contenidos, como los textos visibles e intencionales del entonces embrionario *código disciplinar*.

Hubo una generación de programas no elaborados por el Estado central y anteriores al Plan Pidal de 1845, que revelan una ingenuidad, inespecificidad y falta de criterio notables, como estudié en su día (Cuesta, 1997). No puede resultar extraño que Gil de Zárate, cuando se ve en la tesitura de hacer los primeros programas oficiales, se exprese de la siguiente guisa.

"Una de las dificultades que ofrecía el nuevo plan para los profesores, era el conocimiento de los límites y de la verdadera índole de sus respectivas enseñanzas. La mayor parte les dieron más latitud de la que convenía, haciendo explicación mas propia de facultad que de instituto. Por ejemplo, en geografía se empeñaban en principiar por cursos de astronomía, cuando sus alumnos no habían saludado aún la ciencia geométrica; los de historia, en vez de trazar un cuadro metódico de los principales sucesos, querían remontarse á consideraciones filosóficas y políticas como si estuvieran sentados en la cátedra de Guizot. Preciso fue trazar aquellos límites y aun señalar el orden con que habían de explicar las varias asignaturas; á cuyo efecto se publicaron los programas y los horarios que poco á poco fueron regularizando la enseñanza y encarrilándola por su verdadero camino."

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

Es bien sabido que una cosa es publicar un plan de estudios y otra muy distinta cambiar las enseñanzas que se imparten. La Dirección General de Instrucción Pública intentó llevar adelante el Plan Pidal solicitando a los catedráticos⁴⁴ que remitieran el programa

Duchesne-Isla ya comentado, un texto de origen francés que mereció ser seleccionado en tres ocasiones fue el *Manual cronológico de Historia Universal* de J. Michelet (1847), del que he consultado la edición de 1847, donde se indica "obra adoptada por el Consejo de Instrucción Pública para que sirva de texto en los Institutos de Segunda Enseñanza". Al parecer, como menciona su traductora, uno de los motivos para hacer la versión castellana fue que la obra del profesor del Colegio Real de París hubiera sido adoptada como de texto para la enseñanza por el Consejo de Instrucción Pública del país vecino. La más útil recopilación de manuales escolares de Historia, entre 1800 y 1970, se debe a Rafael Valls (2007), en cuya obra, muy centrada en la manualística escolar de historia (en colaboración con el Proyecto MANES), el lector además podrá hallar una utilísima información sobre otros asuntos relacionados con la enseñanza de la historia. Las tesis de J. García Puchol (1993), C. García García (1991), P. Maestro (1997) y R. López Facal (1999) completan lo mejor de la investigación sobre la historia de la enseñanza de la historia en el siglo XIX español.

⁴⁴ Los cuerpos docentes, que ahora nacen en Francia y España, son parte sustancial de este proceso de invención de la historia escolar. Todo empieza con la adscripción de especialistas encargados de enseñar historia. En Francia las agregaciones a los liceos fueron el equivalente a las oposiciones al cuerpo de catedráticos de institutos en España. En 1842 había en Francia treinta y tres *agregées* (Prost, 2001, 31), que marcaban las reglas invisibles de un campo profesional. En España entre 1847 y 1861 se forma el cuerpo de catedráticos. En ese último año eran treinta y cinco los encargados de impartir historia y geografía. De ahí salieron los padres fundadores de la historia escolar. En cuanto a su formación, muy poco específica durante todo el siglo XIX, se recurrió al sistema de oposiciones, que el propio Gil y

por el que pretendían regir sus clases. Se intentó, pues, como diríamos hoy, una vía de desarrollo curricular desde los profesores, que fracasó estrepitosamente, porque "en la mayor parte se veía que sus autores ignoraban hasta la forma que debe darse a un programa y casi todos pecaban de remontarse mas de lo conveniente" (Gil de Zárate, 1855, II, 45). Ello obligó al propio director General a intervenir directamente en la confección de los primeros programas oficiales de segunda enseñanza y de la Facultad de Filosofía, que, como dijimos, se publican en agosto de 1846. Triunfaba, de esta suerte, en coherencia con el conjunto de la obra reformadora del moderantismo, el procedimiento centralista de control del currículo, que se completará con el establecimiento de una libertad restringida (sobre tres textos oficiales de cada asignatura) en la aprobación y selección de libros de texto.

Así es como los primeros programas escolares con marchamo oficial se remontan a la época inmediatamente posterior a la aprobación del Plan Pidal. Desde la recientemente creada Dirección General de Instrucción Pública, a cuyo cargo estaba Gil y Zárate, se pretendió poner orden al caos académico reinante en los estudios secundarios y universitarios, en los que, como vimos en el caso de la Historia, los profesores tenían una muy dudosa especialización profesional, lo que no garantizaba que las materias del nuevo Plan Pidal fueran realmente impartidas en los centros, tal como sospechaba, con mucha razón, el propio Gil de Zárate.

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

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

Zárate consideraba el menos malo. No obstante, se ensayó, a imitación de Francia, el experimento de la formación docente a través de la Escuela Normal de Filosofía que tuvo una vida efímera entre 1850 y 1852. Para conocer su trayecto, planes y profesorado, véase el interesante artículo de I. Peiró (1993) publicado en la revista *Studium*. Muy recomendable es la tesis doctoral de Juan Mainer (2007), de próxima publicación en el CSIC, porque se profundiza en el concepto de campo profesional en relación con la sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales.

imagen tripartita (y occidentalizante) del decurso histórico que se iría imponiendo poco a poco⁴⁵.

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

Por edades, la mayor extensión en páginas y epígrafes corresponde a la antigua, seguida de la medieval y ésta de la moderna. En esta última edad se incluyen los hechos contemporáneos, pues todavía no era segura la división entre ambas edades, que se irá imponiendo en la segunda mitad del siglo XIX.

El contenido de los epígrafes es preferentemente político-narrativo: las batallas, los reinados, los grandes acontecimientos y personajes son el hilo conductor. No obstante, se ha destacado, con una cierta razón, la modernidad de este programa (García Puchol, 1993, 27), donde se puede rastrear la influencia de Guizot, cuya obra, *Historia General de la Civilización Europea o Curso de Historia Moderna* era bien conocida por el Director de Instrucción Pública y de la que, a la hora de hacer los programas había al menos cuatro ediciones en castellano, aunque es muy probable que nuestro personaje, dadas sus conocimientos de lengua francesa, hubiera consultado la obra en el original. Desde luego, Gil y Zárate, como ya se dijo, la había utilizado con pocos reparos ensayando sus dotes guizotianas en el ciclo de conferencias impartidas en el Liceo Artístico y Literario de Madrid y el mencionado libro que salió de ellas.

Según Guizot, "la civilización es uno de esos hechos indisputables; hecho general, oculto, complicado, muy difícil de conocer y describir; pero real y verdadero que debe ser descrito y tomado en consideración tanto como otro cualquiera" (Guizot, 1846, 10). Ciertamente, siguiendo esta misteriosa senda, esa búsqueda de la civilización española trajo por la calle de la amargura a más de un componedor de historias en el siglo XIX. La verdad es que, si uno examina el conjunto del programa quizás no pueda rastrear estas huellas más que en algunos epígrafes (los menos) en los que los nombres de batallas, dinastías y personajes ceden lugar a los de "gobierno", "religión", "costumbres", o "estado civil, religioso y político", o "idea general del feudalismo en Europa" o "idea de las artes, literatura, ciencias y comercio". Estas pinceladas de modernidad vienen reforzadas por la omisión de cualquier referencia a los orígenes sagrados y fabulosos del mundo o de España. Todavía a mediados de siglo no pocos

⁴⁵ Todavía en el mencionado libro de Gil y Zárate sobre *Introducción a la Historia Moderna...* la divisoria se hace en dos etapas: antigua y moderna, prescindiendo, eso sí, de la historia sagrada que solía acompañar en los más vetustos manuales la subdivisión del tiempo histórico. En todos esos esquemas persiste un *continuum* que sitúa la historia como una marcha de la civilización (que nace en Oriente) hacia el Occidente. Aquí se mezclan las ideas teleológicas cristianas con la idea burguesa de progreso que se practica en el siglo XIX.

manuales remontan el origen del mundo a la Creación y el de España a Túbal, descendiente de Noé por conducto de Jafet.

En fin, los programas de 1846, primeros programas estatales de Historia, infinitamente más detallados y profesionales que los precedentes comentados "inventan" los límites de la Historia escolar y son fundadores del *código disciplinar*. Independientemente de su real aplicación sugieren ya una idea de la historia que se quiere enseñar. Ahora bien, el "efecto Penélope" de hacer y deshacer reformas educativas, comentado por Gil y Zárate como una de las lacras que siguieron a su obra, produce alteraciones en ese primigenio programa, que se ve trastocado en 1847 y 1850 bajo su mandato, y en años sucesivos. Probablemente las presiones del ambiente político y la tendencia contrarreformista marcada en los años cincuenta, que costó el cargo a Gil y Zárate, se expresa en la eliminación de los programas del toque modernizante guizotiano (eliminación que ya se efectuó bajo su mandato), cuya noción de civilización es sustituida por una narración lineal y cronológica de acontecimientos político-militares. Los tiempos mudan y la resaca reaccionaria también llegó a los contenidos de una materia que estaba empezando su singladura en el sistema educativo español, viaje que, cosa importante, desde los años cincuenta busca una compañía de la Geografía que ya nunca abandonará. En todo este proceso llama la atención, si nos fijamos sólo en los programas de historia de 1846 y 1850, cómo Gil y Zárate, que presidía la comisión de elaboración de los mismos (1855, II, 46), fue capaz de dar el visto bueno a criaturas programáticas tan dispares entre sí. Hemos de pensar que su admiración por Guizot era sincera y que, sin embargo, su acción política, sometida a imperativos de distinta clase, no debía ser siempre conciliable con sus simpatías intelectuales. Como sabemos, el pragmatismo y la adaptación al terreno era la máxima norma de comportamiento de todo buen doctrinario. Y ésa fue norte y guía de nuestro ilustre personaje.

Naturalmente, el código disciplinar de la historia escolar no se limita y reduce a las orientaciones legislativas y otras formas discursivas con vocación performativa sobre la práctica real de la enseñanza. Ésta, como creemos haber demostrado (Cuesta, 1997), adolece durante todo el modo de educación tradicional elitista de un fuerte componente memorístico, cuya explicación inicial reside en la lejana paleohistoria de una disciplina adherida a la retórica y cuyo nuevo significado se empapa del *habitus* y las reglas de constitución del campo profesional de los cuerpos docentes decimonónicos, que, a su vez, se inscriben en los dispositivos pedagógicos y organizativos de la nueva cultura escolar de los centros.

Así pues, en ese nivel discursivo en que nos hemos movido, se pueden avizorar algunas de las razones esgrimidas para la invención de la historia escolar en España. Y en ellas se llega a apreciar, sin duda, una evidente y persistente influencia francesa tanto en los marcos de las políticas más generales como en el mismo ritmo temporal de construcción del *código disciplinar*. Esta huella, tan notable en todas las manifestaciones culturales del siglo XIX, no dejará de prolongarse en el futuro y, sin duda, deposita un sólido sedimento en los usos de la educación histórica de los españoles del siglo XIX.

Pero la impronta francesa en la educación histórica se prolongará largamente en el tiempo, mucho más allá del umbral temporal acotado en este trabajo. En efecto, tras la invención del *código disciplinar*, se asiste en ambos países, antes y con más fuerza en Francia que en España, a la consolidación de la educación histórica en la aulas y a los primeros intentos, desde el último cuarto del siglo XIX, de revisar y dar otros sentidos

al *código disciplinar* tradicional. En esas circunstancias comparece la Francia de la III República como un modelo a seguir tanto en su vertiente historiográfica como en la educativa. Ahora emerge la figura de E. Lavissee encabezando la república de profesores interesados en otorgar a la historia un papel más central y decisivo como instrumento de educación política de la ciudadanía y como motivo de una pedagogía con rasgos propios⁴⁶. Este molde historiográfico y escolar francés, habilitado como respuesta a la crisis ocasionada por la pérdida de la guerra con Prusia en 1870, tendrá sus seguidores en España, más aún después del *desastre* del 98, entre la facción progresista y modernizante de los políticos e intelectuales de ideas democráticas. Así, durante el primer tercio del siglo XX, entre sueños pedagógicos e ilusiones republicanas (en el sentido amplio del término), se busca la modernización didáctica de la historia escolar (en plena edad de oro del pensamiento educativo hispano) y su utilidad como medio de una renacionalización democrática de la conciencia ciudadana⁴⁷. La II República española será el momento de encrucijada de esos sueños e ilusiones que, en buena parte, vinieron de Francia y se esfumaron con el desenlace de la guerra civil.

Finalmente, Francia y España tampoco se libraron de la crisis de identidad que sufrió la historia escolar con motivo del triunfo del modo de educación tecnocrático de masas, cuando se erosiona de manera irreversible el significado educativo y cultural que había otorgado a la enseñanza de la historia una larga tradición de más de un siglo. Los debates de Francia en los años setenta y ochenta sobre el supuesto “peligro” de la historia, y su plasmación en España durante los ochenta y noventa, aunque su desfase temporal y paralelismo temático son explicables por razones de desarrollo histórico de sus sistemas sociales y educativos, sus parecidos son también expresivos de la larga y asimétrica influencia cultural a la que venimos refiriéndonos a lo largo de este escrito. No obstante, se diría que en las postrimerías de la dictadura y los comienzos de la Transición a la democracia en España asistimos al máximo de ascendiente de la Escuela de los Annales y, sobre todo, de esa suerte de francomarxismo representado por la obra de Pierre Vilar⁴⁸. *Annales*, en versión de civilización braudeliana, impregna los primeros

⁴⁶ La figura de E. Lavissee ejerce un influjo incesante y gigantesco. Son muchas las publicaciones sobre su idea de la historia y su enseñanza. Recomendaremos el artículo de A. Bruter (1995) y, por supuesto el exhaustivo e muy interesante libro de E. Hey (1999) sobre las lecciones de historia en los liceos masculinos entre 1870 y 1970. Sin duda, como ya apuntamos, ambas autoras representan lo mejor que se ha escrito en Francia sobre la historia como disciplina escolar dentro de una mirada propia de la historia social del currículo. Conviene, no obstante, recordar con García y Leduc (2004) que “le moment Lavissee” vino precedido por *les moments* Duruy y antes Guizot. E incluso no echar en saco roto que tanto en Francia como en España, tal como señala Bruter (2007) y yo mismo (Cuesta, 1997), el laboratorio experimental de la historia escolar fue la historia sagrada. Por su parte, García y Leduc (2004, 98 y ss.) señalan cómo más que la extensión (ya era obligatoria la historia en toda la escolaridad desde los años sesenta) la III República supuso el reforzamiento de una nueva intencionalidad política y pedagógica mucho más ambiciosa.

⁴⁷ No hay tiempo para dar razonada cuenta de esta idea, pero recomiendo leer el libro de Carolyn Boyd (2000) donde se explica, preferentemente a través de los manuales escolares de historia, con todo lujo de detalles el uso de la historia, entre 1875 y 1975, como medio de construcción de identidades nacionales, conforme a un esquema bipolar: nacionalismo católico integrista frente a nacionalismo democrático.

⁴⁸ Resulta sorprendente el número de ediciones, en castellano, en francés y en catalán de los trabajos de este excelente historiador, maestro de numerosos cultivadores de las artes de Clío en España. Se trata de una obra oceánica que ha tenido circulando centenares de miles de ejemplares, cifra ésta impensable en el campo de la historiografía científica. Para los datos concretos de su inmenso éxito hispano, véase el artículo de de R. Congost y J. Nadal (2002). Por ejemplo, de la *Historia de España*, que se edita en castellano desde 1959, se han tirado 552.000 ejemplares, y lo que es más raro, dada la extensión y complejidad del texto, de su *Cataluña en la España moderna* las ediciones en España alcanzan la cifra de 16.000 libros, 11.000 de ellos en catalán.

programas del bachillerato puestos en vigor con la muerte de Franco. El materialismo histórico *more* vilariano alimentó el ajuste de cuentas de los docentes renovadores con la historia enseñada durante el franquismo⁴⁹. Pero, curiosamente, ese último esplendor es como el canto de cisne que anuncia el actual apagamiento y ocaso de la huella francesa sobre la cultura histórica española. El fuerte y persistente viraje hacia el mundo anglosajón se vislumbra justamente en el momento en el que el imperio annalista había extendido sus redes de influencia por amplios territorios institucionales. Poco va quedando de eso en la actualidad. El ocaso de la presencia francesa no ha sido ni mucho menos total⁵⁰, pero el presente no admite comparación con un pasado que fue manifiestamente más brillante.

⁴⁹ He estudiado con cierto detalle en mi libro *Clio en las aulas* (Cuesta, 1998) el entramado de la renovación pedagógica entre los grupos y proyectos mas destacado entre 1975 y 1995. Por lo demás, existe una tesis de P. Sánchez Delgado (1993) dedicada, con muy desiguales resultados, a las repercusiones de la escuela de los *Annales* en la enseñanza de la historia en España. Sobre el esplendor y ocaso de la historiografía francesa en España véase la temprana crítica de J. Fontana (1974), o el balance que realiza P. Ruiz Torres (2002).

⁵⁰ Curiosamente el campo de la didáctica de la Historia, que institucionalmente está en España en fase muy primitiva, ha tomado ideas didácticas de procedencia gala. Principalmente la noción de transposición didáctica, surgida en los años ochenta en la obra Y. Chevallard (1997), que proviene de la didáctica de las matemáticas. Tal concepto, dentro de Francia y España, ha sido motivo de críticas muy razonables como las de A. Chervel (1992) o, dentro de Fedicaria, las tempranas observaciones de A. Luis (1997).

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR PIÑAL, F. (1986): *Bibliografía de autores españoles del siglo XVIII*. Vol. IV, C.S.I.C., Madrid.

ALLISON PEERS, E. (1954): *Historia del movimiento romántico español*. Gredos, Madrid.

ALVAREZ BARRIENTOS, J. (1991): "Edición, introducción y notas" a la *Historia del famoso predicador fray Gerundio de Campazas*, de José Francisco de Isla. Planeta, Barcelona, pp. XI-LII.

ÁLVAREZ JUNCO, J. (2001): *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Taurus, Madrid.

AYMES, J. R. (ed.) (1996): *La imagen de Francia en España durante la segunda mitad del siglo XVIII*. Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, Alicante.

AYMES, J. R. y FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. (ed.) (1997): *La imagen de Francia en España, 1808-1850*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Presses de la Sobonne Nouvelle, Bilbao.

AYMES, J. R. y ESTEBAN DE VEGA, M. (ed.) (2003): *Francia en España, España en Francia. La historia en la relación cultural hispanofrancesa (siglos XIX-XX)*. Presses de la Sobonne Nouvelle, Ediciones de la Universidad de Salamanca.

BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid.

BOYD, C. P. (2000): *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Pomares, Barcelona.

BRUTER, A. (1995): "Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement". *Histoire de l'Éducation*, 65, pp. 27-50.

BRUTER, A. (1997a) : *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*. Belin, Paris.

BRUTER, A. (1997b) : "Entre Rhétorique et politique : l'histoire dans les collèges jésuites au XVII siècle". *Histoire de l'Éducation*, 74, pp. 59-88.

BRUTER, A. (dir.) (2007): « Pédagogies de l'histoire. XVIII-XXI siècles ». *Histoire de l'éducation*, numéro spécial.

BUENO, G. (1992): "Historia de la historia de la filosofía española". *El Basilisco*, 13, pp. 21-48.

BUFFIER, C. (1735): *Pratique de la memoire artificielle, pour aprendre & pour retenir l'Histoire & Chronologie universelle*. 2 vols., Chez Pierre François, Paris.

BUFFIER, C. (1771): *Nuevos elementos de la Historia Universal, sagrada y profana, de la Esfera y la Geografía con un breve compendio de la Historia de España y Francia*, traducida por el P. Narciso Riera, Imprenta Francisco Oliver, Barcelona.

CÁNOVAS SÁNCHEZ, F. (1981): "Los partidos políticos". En J. M^a. Jover (dir.): *La era isabelina y el sexenio democrático (1834-1874)*. Historia de España de Menéndez Pidal, XXXIV, Espasa, Madrid, pp. 371-499.

CHERVEL, A. (1988 y 1991): "L'histoire des disciplines scolaires. Reflexions sur un domaine de recherche". *Histoire de l'Éducation*, 18, pp. 58-119 (Versión española en *Revista de Educación*, n^o 215, año 1991, pp. 59-11).

CHERVEL, A. (1992): "L'école, lieu de production d'une culture". En F. Audigier y G. Baillat (eds.): *Analyser et gérer les situations d'enseignements-apprentissage*. VI Colloque sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales. INPR, Paris, pp. 195-198.

CHERVEL, A. (1998): *La culture scolaire. Une approche historique*. Belin, Paris.

CHEVALLARD, Y. (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Alique, Buenos Aires.

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

CITRON, S. (1982): "La historia de las tres memorias". En M. A. Pereyra (comp.): *La historia en el aula*. Universidad de la Laguna, Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 113-124.

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

CONGOST, R. y NADAL, J. (2002): "La influencia de la obra de Pierre Vilar sobre la historiografía y la conciencia española". En B. Pellistrandi (ed.): *Historiografía española del siglo XX y su acogida en España*. Casa Velázquez, Madrid, pp. 223-239.

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

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

CUESTA, R. (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro, Barcelona.

DANCEL, B. (1996): *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la Troisième République*. PUF, Paris.

DAINVILLE, F. (1954): "L'enseignement de l'Histoire et la Géographie et le Ratio studiorum". *Analecta Gregoriana*, vol. LXX, pp. 123-156.

DÍAZ DE RUEDA, R. (1855): *La escuela de instrucción primaria, ó colección de todas las materias que comprende la primera enseñanza conforme al plan vigente*. Juan de la Cuesta, Valladolid.

DÍEZ DEL CORRAL, L. (1973): *El Liberalismo doctrinario*. 3^a edic., Instituto de Estudios Políticos, Madrid.

Dictionnaire (1912-1988) d'Histoire et Géographie ecclésiastique (1912-1988), dirigido por Braudillard-Meyer-Cauvenlugh, 22 Vols., Librairie Letoz, Paris.

DUCHESNE, J. B. (1749): *Compendio de la Historia de España*, traducido por el P. Antonio Espinosa y añadido lo ocurrido hasta 1749 y una descripción geográfica de de la Península de España, 2 vols. en 8^o, Manuel Fernández, Madrid.

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

DUCHESNE, J. B. (1762): *Compendio de Historia de España*, traducido en castellano por el R. P. Joseph Francisco de Isla, de la misma Compañía, con algunas Notas Críticas, que pueden servir de Suplemento... 2 vols., Joachim Ibarra, Madrid.

DUCHESNE, J. B. (1792-1795): *Compendio de la Historia de España*, escrito en francés por...y traducido al castellano por el R.P. Josef Francisco de Isla, con algunas Notas Críticas. 2 vols., Imprenta de la Viuda é Hijo de Marin, Madrid, 1792 (Tomo I), y Oficina de Don Isidro López, Impresor de las Reales Fábricas, Alcalá, 1795 (Tomo II).

DUCHESNE, J. B. (1793): *Compendio de la Historia Antigua o de los cinco grandes imperios que precedieron al nacimiento de Cristo*. Traducido por D.C.F. C. M., 2 vols., Imprenta Ulloa, Madrid.

DUCHESNE, J. B. (1859): *Historia de España*. Traducida al castellano por el R. P. José Francisco de Isla, nuevamente corregida y aumentada y adicionada con numerosas notas de geografía, etc. Imprenta de la Escuelas Pías, Madrid.

EGIDO, T. et al. (2004): *Los jesuitas en España y en el mundo hispánico*. Marcial Pons, Madrid.

ENCICLOPEDIA (1860) popular de novedades. Diccionario de la conversación y de la lectura, Madrid, 1860, t. II.

ENCICLOPEDIA (1925) *Universal Ilustrada europea y americana*. Espasa-Calpe, Madrid.

FAUBELL, (1987): *Acción educativa de los escolapios en España (1733-1845)*. Fundación Santamaría, SM, Madrid.

FEIJOO Y MONTENEGRO, B. (1924): *Obras escogidas*. Biblioteca de Autores Españoles, Tomo quincuagésimo sexto, Librería de los Sucesores de Hernando, Madrid.

FLEURY, C. (1740): *Catéchisme historique, contenant en abrégé L'Histoire Sainte et la Doctrine Chrétienne*. Chez Pierre Aubouvyn,, Libraire de Bosseigneurs les Enfants de France.

FLEURY, C. (s. f.): *Catecismo histórico*. Saturnino Calleja, Madrid.

FONTANA, J. (1976): "Ascenso y decadencia de la escuela de los Annales". En E. Balibar et al.: *Hacia una nueva historia*. Akal, Madrid, pp. 109-127.

FOSTER WATSON, A. (1909): *The Beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England*. ondon: Pitman and Sons.

FUSI, J. P. y PALAFOX, J. (1997): *España: 1808-1996. El desafío de la modernidad*. Espasa, Madrid.

GARCÍA CUADRADO, A. (2000): "La edición española del *Compendio de Historia de España* de Duchesne: una traducción del Padre Isla". *Revista General de Información y Documentación*, vol. X, 2, pp. 105-134.

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, Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Oviedo.

GARCÍA GARCÍA, C. (1994): *Génesis del sistema educativo liberal en España. Del Informe Quintana a la Ley Moyano (1813-1857)*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

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

GARCÍA, P. y LEDUC, J. (2004): *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Armand Colin, Paris.

GIL MUÑIZ, A. (1929): "Los reformadores de nuestra Instrucción. Don Antonio Gil de Zárate". *Revista de Pedagogía*, 96, pp. 551-559.

GIL NOVALES, A. (1991): *Diccionario biográfico del Trienio Liberal*. El Museo Universal, Madrid.

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

GIL y ZÁRATE, A. (1855): *De la Instrucción pública en España*. 3 vols., Imprenta del Colegio de Sordomudos, Madrid. (Hay edición facsímil, Pentalfa, Oviedo, 1995).

GÓNGORA, M. (1959): "EL Colegio Imperial de Madrid en el siglo XVII y el origen de la enseñanza de la Historia en España". *Cuadernos de Historia de España*, 29-30, pp. 231-254.

GOODSON, I. F. -comp.- (1985): *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*. The Falmer Press, Londres y Filadelfia.

GOODSON, I. F. (1991): "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum". *Revista de Educación*, 295, pp. 7-37.

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

GREVER, M. y STUURMAN, S. (ed.) (2007): *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century*. Palgrave Macmillan, London.

GUEREÑA, J. L. (1996): "Remarques sur l'espace littéraire dan l'enseignement secondaire espagnol au XIX siècle". *Paedagogica Historica*, XXII, 1, pp. 101-122.

GUEREÑA, J. L. (1998a): "La construction des disciplines dans l'enseignement secondaire en Espagne au XIX siècle". *Histoire de l'Éducation*, 78, pp. 57-87.

GUEREÑA, J. L. (1998b): "El primer escalafón de catedráticos de Universidad (1847) y la creación del cuerpo de catedráticos de Universidad en España". En VV. AA.: *Doctores y escolares*. II Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas. Universidad de Valencia, pp. 231-250.

GUIZOT (1846): *Historia de la Civilizacion europea, ó sea curso general de historia moderna desde la caida del imperio romano hasta la Revolucion de Francia*. Establecimiento Tipográfico de P. Madoz y L. Sagasti, Madrid.

HEREDIA, A. (1982): *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era isabelina (1833-1868)*. Ediciones de la Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación.

HERY, E. (199): *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée 1870-1970*. Presses Universitaires de Rennes.

ISLA, J. F. (1788): *Sumario de historia eclesiástica en verso por el P. Francisco de Isla de la extinguida Compañía, concluido hasta el año presente por Joseph de Santos, á que sigue el Sumario de la Historia de España del mismo P. Isla*, Segunda edición, Imprenta de Gonzalez, Madrid, 39 págs.

ISLA, J. F. (1827): *Compendio de Historia de España, escrito en francés por el R.P. Duchesne, maestro de SS. AA. RR. los Señores Infantes de España, traducido al Castellano por el R.P. José Francisco de Isla*. 2 vols., Imprenta de D. Leonardo Nuñez, Madrid.

JULIA, D. (1978): "Enseignement de l'histoire". En J. Le Goff, R. Chartier y Jacques Revel (dirs.): *La nouvelle histoire*. CEPL, Paris, pp. 160-166.

JULIA, D. (2000): "Construcción de las disciplinas escolares en Europa". En J. Ruiz Berrio (dir.): *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*. Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 45-78.

JURETSCHKE, H. (1989): "El problema de los orígenes del romanticismo español". En *La época del Romanticismo español (1808-1874)*. *Historia de España de Ramón Menéndez Pidal*, XXXV (I), pp. 5-209.

LAUTIER, N. (1997): *Enseigner l'histoire au lycée*. Armand Colin, Paris.

LETURIA, P. (1941): "Contributo della Compagnia di Gesù alla formazione delle scienze storiche". *Analecta Gegeriana*, Roma, vol. 29, pp. 61-202.

LÓPEZ FACAL, R. (1999): *O concepto de nación no ensino da historia*. Tesis doctoral, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Santiago de Compostela.

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

LUIS GÓMEZ, A. (1997): *Cultura, ciudadanía y enseñanza de la Historia en el marco de una Didáctica de las Ciencias Sociales*. Proyecto Docente para Cátedra Universitaria, Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, Santander.

LUIS GÓMEZ, A. (2000): *La enseñanza de la historia ayer y hoy. Cambio y continuidad*. Diada, Sevilla.

LUIS GÓMEZ, L. y ROMERO, J. (2007): *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Universidad de Cantabria, Santander.

MAESTRO, P. (1997): *Historiografía y enseñanza de la historia*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Alicante.

MAINER, J. (2007): *Sociogénesis de la didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, de publicación prevista en CSIC. Madrid, 2009.

MAINER, J. (2009): *Inventores de sueños. Diccionario bio-profesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*. Institución Fernando el Católico, Zaragoza.

MARCHAND, Ph. (2000): *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels. Tome I (1795-1914)*. INRP, Paris.

MATEOS, J. (2008): *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.

MARCHAND, PH. (2002): "Sur l'histoire de l'enseignement d l'histoire. Questions de méthode. *Historie de l'Éducation*, 93, pp. 37-57.

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

MELCÓN BELTRÁN, J.. (1995): *Renovación de la geografía en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

MICHELET, J. (1847): *Manual cronológico de historia universal*. Madrid: Imprenta de Corrales y Compañía.

MONIOT, H. (ed.) (1984): *Enseigner l'Histoire. Des manuels á la mémoire*. Peter Lang, Berna.

MONLAU, P. F. (1918): "Estudio introductorio". En *Obras escogidas del Padre Isla*. Biblioteca de Autores Españoles, Imprenta Sucesores de Hernando, Madrid, pp. I-XXVIII.

- MORAL, J.; PRO, J. y SUÁREZ, F. (2007): *Estado y territorio en España, 1820-1930*. La Catarata, Madrid.
- MORENO ALONSO, M. (1979): *Historiografía romántica española. Introducción al estudio de la historia en el siglo XIX*. Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.
- NOIREL, G. (1997): *Sobre la crisis de la historia*. Cátedra/ Universidad de Valencia, Madrid.
- NÚÑEZ FLORENCIO, R. (2001): *La imagen de España en el mundo*. Espasa Calpe, Madrid.
- OCHOA, E. (ED.) (1850): "Noticia Biográfica". En *Obras dramáticas de Antonio Gil y Zárate. Colección de los mejores autores españoles*, Baudry, Librería Europea, París.
- PALAU Y DULCET, A. (1948-77): *Manual del librero español e hispanoamericano*. 28 vols. (1948-1977), Barcelona-Madrid.
- PASAMAR, G. (1990): "La historiografía profesional española en la primera mitad del siglo actual: una tradición liberal truncada". *Studium*, 2, pp. 133-156.
- PASAMAR, G. y PEIRO, I. (1987): *Historiografía y práctica social en España*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- PEIRÓ, I. (1993): "La Escuela Normal de Filosofía: el sueño dorado de la educación moderada y la sombra de un sueño de la historiografía española". *Studium*, 5, pp. 71-97.
- PEIRÓ, I. (1995): *Los guardianes de la Historia. La historiografía académica de la Restauración*. Instituto "Fernando el Católico", Diputación de Zaragoza,
- PEIRÓ, I. y PASAMAR, G. (1996): *La Escuela Superior de Diplomática (Los archiveros en la historiografía española contemporánea)*. ANABAD, Madrid.
- PELLISTRANDI, B. (ed.) (2002): *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España*. Casa Velázquez, Madrid.
- PEREZ GOYENA, A. (1926): "La historiografía española entre los jesuitas". *Razón y Fe*, 77, pp. 140-153.
- PESET, M. y PESET, J. L. (1974): *La universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*. Taurus., Madrid.
- PESET, J. L.; GARMA, S. y PEREZ GARZON, J. S. (1978): *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*. Siglo XXI, Madrid.
- PETAVIO, D. (1741): *Rationarium temporum*. Berni, Veronae, 1741.
- Programas (1846) para las asignaturas de Filosofía, publicados por la Dirección General de Instrucción Pública*, con arreglo á lo dispuesto en la Real orden de 24 de julio de 1846. Imprenta Nacional, Madrid, 1846.
- Programas (1850) para las asignaturas de segunda enseñanza, mandadas observar por S. M. en todos los institutos, seminarios y colegios del reino*, por Real orden de 20 de setiembre de 1850. Imprenta Nacional, Madrid.
- PROST, A. (2001): *Doce Lecciones sobre historia*. Cátedra/Universitat de València.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2004): *Estado y educación en la España liberal. Un sistema educativo nacional frustrado*. Pomares, Barcelona-México.

- RAMÍREZ AÍSA, E. (2003): *educación Y control en los orígenes de la España liberal*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- RAMOS CORRADA, M. (2000): *La formación del concepto de historia de la literatura nacional española: las aportaciones de Pedro J. Pidal y Antonio Gil de Zárate*. Departamento de Filología Española, Universidad de Oviedo.
- REINERT, E. S. (2007): *La globalización de la pobreza. Cómo se enriquecieron los países ricos...y por qué los países pobres siguen siendo pobres*. Crítica, Barcelona.
- REVILLA, J. (1842): “Don Antonio Gil y Zárate”. En N. Pastor Díaz y F. Cárdenas: *Galería de españoles célebres contemporáneos o biografías y retratos de todos los personajes distinguidos de nuestros días en las ciencias, en la política, en las armas, en las letras y en las artes*. Imp. De Vicente Lalana, Madrid, vol. I, pp. 1-63.
- RUIZ BERRIO, J. (1974): “Antonio Gil y Zárate”. En A. Galiano: *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Narcea, Madrid, pp. 949-979.
- RUIZ TORRES, P. (2002): “De la síntesis a la historia de los Annales. La influencia francesa en los inicios de la renovación historiográfica española”. En B. Pellistrandi (ed.): *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España*. Casa Velázquez, Madrid, pp. 82-107.
- SANCHEZ ALONSO, B. (1950): *Historia de la historiografía española. Ensayo de un examen de conjunto. De Solís al final del siglo XVIII*, vol. III, C.S.I.C., Madrid.
- SÁNCHEZ DELGADO, P. (1993): *Repercusiones de la escuela de los Annales en la enseñanza de la historia en España*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.
- SOMMERVOGEL, C. (1891-1960): *Bibliothèque de la Compagnie de Jesus. Première partie: Bibliographie. Second partie: Histoire*. 12 vols., Auguste Picard et Fils, Oscar Schepens y otros, Bruxelles-Paris.
- TUTIAUX-GILLON, N. (2007): “French School History Confronts the Multicultural”. En M. Grever y S. Stuurman (ed.) (2007): *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century*. Palgrave Macmillan, London, pp. 173-187.
- VALLS MONTÉS, R. (2007): *Historiografía escolar española. Siglos XIX y XX*. UNED, Madrid.
- VIÑAO, A. (1982): *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Siglo XXI, Madrid.
- VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata, Madrid.
- VIÑAO (2006): “La historia de las disciplinas escolares”. *Historia de la Educación*, 25, pp. 243-269.
- VIÑAO, A. (2007): “Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto”. Monográfico de *Revista de Educación*, pp. 21-44.

