

Publicado en *Con-Ciencia Social*, nº 12 (2008), pp. 135-141.

*CONOCIMIENTO E INTERÉS DE LA HISTORIA DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES  
EN ALGUNOS CÍRCULOS FEDICARIANOS*

Raimundo Cuesta, proyecto Nebraska de Fedicaria

No resulta tarea fácil ni segura atribuir méritos o deméritos a las aportaciones de Fedicaria al estudio de la historia de las disciplinas escolares. Y ello porque, en primer lugar, quien escribe, por mucha distancia que pretenda establecer, se erige en juez y parte. Pero también, en segundo término, porque el adjetivo “fedecariano” alude y admite entidades fácticas e identidades subjetivas muy flotantes, a menudo guadianescas y siempre múltiples.

No obstante, aprovechando la aparición durante el pasado año de dos interesantes contribuciones al asunto que nos ocupa, una a cargo del círculo fedecariano cántabro, *Escuela para todos. Conocimiento académico y geografía escolar en España, 1830-1953* (Luis-Romero, 2007) y otra, nacida en una exterioridad cercana a Fedicaria, *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX* (Valls, 2007), me he permitido efectuar un conjunto de comentarios sobre ambas obras y ensayar algunas cavilaciones a modo de esbozo de un balance crítico.

Con todas las cautelas que se quiera, tengo para mí que el papel desempeñado por Fedicaria en el ámbito del estudio de las disciplinas escolares puede asimilarse al de un peculiar “colegio invisible”, que proyecta una influencia de fronteras difusas, pero intensa e importante, como ya empieza a reconocerse dentro de la propia comunidad de historiadores de la educación. Como muestra, animo a leer el muy documentado y sugerente estado de la cuestión escrito por el profesor Antonio Viñao (2006).

La impronta fedecariana, en verdad, se ha dejado notar con especial énfasis en la indagación sociogenética de la Geografía y la Historia, disciplinas que tradicionalmente constituyen el núcleo capital del área de las Ciencias Sociales en la escuela. Esta selección del objeto de investigación nada ha tenido de accidental o arbitraria. Aquí,

como en otros tantos casos, el pensamiento que se pretende crítico no escinde el conocimiento del interés, el resultado de la investigación con pretensiones de universalidad científica del efecto y consecuencias que ese saber pueda ocasionar respecto al fin emancipador que guía la acción humana en un determinado sentido. De modo que la interrogación sobre el pasado de los saberes sociales en las aulas no se agota en un conocimiento académico, sino que se concibe como ejercicio de interrogación sobre las posibilidades históricas de cambiar las formas de conocimiento social que se transmiten en el seno de las instituciones escolares. Es entonces cuando se adivina, tras ese conocimiento que a menudo adopta un formato académico de alta sofisticación, un interés siempre determinante: la enseñanza escolarizada.

Y esta peculiar interrelación entre conocimiento e interés, sin duda, viene de lejos, es pre-fedecariana pues su origen es muy anterior a la fundación, en 1995, de nuestra Federación. Ya en la primera mitad de los ochenta Alberto Luis hizo una labor pionera en el estudio de la Geografía escolar, que desembocó en su excelente *La Geografía en el bachillerato español* (Luis, 1985), obra de la que muchos aprendimos y nos beneficiamos y que bien pudiera juzgarse como la primera inserción en España del estudio de las disciplinas escolares dentro de un marco analítico relevante. Este trabajo, en formato originario de tesis doctoral, se inscribía dentro de un ambicioso programa de investigación coordinado por Horacio Capel (1989), mediante el cual se pretendía confeccionar una historia paradigmática del pensamiento geográfico y sus relaciones con diversas demandas e instituciones (la escolar era una de ellas). Y siguiendo esta huella, las aportaciones a la historia de la Geografía escolar de A. Luis y Julia Melcón (1995) abrieron y despejaron un campo de investigación muy poco transitado a la sazón.

También predefecariana fue mi propia investigación sobre la historia de la enseñanza de la historia en España. Iniciada en 1987 (Cuesta, 1988), en un principio seguía pautas semejantes a las de A. Luis y los otros estudios hispanos que ya empezaban a aparecer sobre otras materias de enseñanza, o sea, el problema central residía en investigar los desfases y acomodados entre la historia de la ciencia y sus trasuntos escolares. A la altura de 1990, mi contacto con la obra de A. Chervel, I. Goodson, U. P. Lundgren y otros teóricos e historiadores sociales del *curriculum* imprimieron un viraje a mi trabajo hasta

conducirme a la elaboración de una tesis doctoral (Cuesta, 1997 y 1998)<sup>1</sup>, en la que se planteaba un nuevo modelo de investigación dentro del que las materias de enseñanza y su construcción sociohistórica adquirirían un significado propio y no meramente derivativo o miniaturizado de las ciencias de referencia. Se diría que, desde entonces, como coinciden Luis-Romero (2007) y Valls (2007) se abrieron nuevos rumbos, sin duda influyentes en nuestra federación, no en vano en esos momentos se acababa de fundar Fedicaria. Más tarde, en 2001, el potencial conceptual de aquella tesis, mejorado y ampliado, pasó a ser patrimonio de uso común en el Proyecto Nebraska<sup>2</sup>.

Hubo, pues, originariamente dos vetas complementarias de estudio en torno a las disciplinas escolares, que, aunque vinculadas a dos proyectos individuales, darían sus frutos más tarde dentro de la federación con programas de trabajo posteriores<sup>3</sup>. Otras personas del entorno fedecariano como J. M<sup>a</sup>. Rozada, F. F. García o X. M. Souto, sobre la historia de la Geografía escolar; J. Mainer sobre los textos de historia, R. López Facal, sobre el nacionalismo y la enseñanza de la historia, o el mismo R. Valls (1984), uno de los iniciadores del estudio de los manuales escolares, llevaron ocasionalmente sus preocupaciones y trabajos al foro fedecariano<sup>4</sup>. Los cruces, interdependencias y ramificaciones de estas vetas de trabajo hoy se han solidificado en un amplio y valioso elenco de productos intelectuales. Incluso se podría afirmar que han encontrado pleno reconocimiento por parte de la comunidad de historiadores de la educación y otros campos vecinos. Basta constatar el impacto en forma de citas, menciones, reseñas y comentarios, en España y Latinoamérica, para constatar que los trabajos fedecarianos gozan de alta estima y amplio conocimiento en las comunidades especializadas de habla hispana. La misma reseña de Antonio Viñao (2006) significa, en cierto modo, una confirmación cuando afirma, refiriéndose a las indagaciones fedecarianas, que es “el marco teórico y la aportación colectiva más coherente y estructurada sobre el particular que existe en España” (2006, 258).

---

<sup>1</sup> La tesis se puede consultar en su integridad, en formato pdf, en la página web de Fedicaria ([www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org)), en el apartado dedicado al Proyecto Nebraska.

<sup>2</sup> En este mismo número de *Con-Ciencia Social* se reseñan dos tesis doctorales que culminan tal proyecto: la de Juan Mainer (2007) y la de Julio Mateos (2008).

<sup>3</sup> En el caso de A. Luis cabe señalar la formación del grupo Asklepios, bajo cuya rúbrica se realizaron un interesante elenco de tesis doctorales, una de ellas, la de Alfonso Guijarro (1997) que trató sobre la historia de las ciencias sociales. El propio A. Luis ha escrito sobre otras dos disciplinas del área de lo social: sobre la Historia (2000) y sobre Arte (1998).

<sup>4</sup> En la bibliografía de nuestra página web el lector interesado podrá encontrar una relación de estos trabajos actualizados a fecha de 2003.

Bien es verdad que la extensa y documentada recensión de A. Viñao, al referirse al instrumental teórico innovador manejado (*código disciplinar, modos de educación, campo profesional, habitus*, y otros) no se para a distinguir si es un patrimonio de uso común de todos los grupos y personas fedecarianas que se mencionan. Como ocurre a menudo, involuntariamente se efectúa una suerte de sinécdoque al designar al todo con el nombre de una de sus partes. Para evitar ese efecto bien podría promoverse o imaginarse una pesquisa sistemática y sintomática acerca de la evolución y uso de conceptos como *código disciplinar*, lo que creo nos ayudaría a distinguir mejor y a comprender en toda su extensión la sociogénesis evolutiva y la capacidad de colonización y metamorfosis de algunos de los términos que pueblan un campo de investigación<sup>5</sup>. Seguramente la contribución de los fedecarianos al campo de la historia de las disciplinas escolares podría dibujarse perfectamente mediante un mapa de flujos de conceptos que emigran de unas obras a otras, que se trasmutan, que se enquistan, que se enriquecen entre sí, etc.<sup>6</sup> Tarea asaz atractiva pero, claro, como comprenderán los lectores, la cosa demanda otro momento u ocasión.

Precisamente el trabajo de Rafael Valls (2007), que ahora paso a comentar, *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*<sup>7</sup>, representa un ejemplo muy claro de cómo la recepción y reutilización de un marco teórico puede dar lugar a criaturas intelectuales de morfología muy ajena al original. No me detendré demasiado en glosar los sobrados méritos de este profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia, atento observador y a veces activo participante en los encuentros fedecarianos. Su participación en el grupo Germania, su papel de iniciador de la interpretación de los textos escolares de Historia, su preocupación a la hora de unir historia y didáctica, aproximan sus trabajos al interés que algunos sostenemos en Fedecaria. Es más, el diagnóstico y punto de partida de su libro (integrar el estudio de

---

<sup>5</sup> Eso por no entrar en otra cuestión tratada magistralmente por P. Bourdieu (2005, 17) cuando se refiere a que una gran parte de lo que saben unos autores de otros proviene *ex auditu*, sin haberse leído sus respectivas obras.

<sup>6</sup> La primera vez que hice pública la idea de *código disciplinar* fue en 1992 en una conferencia pronunciada en la Universidad de Santiago de Compostela. Un uso creativo e integrador del mismo podría ser el *código pedagógico* del entorno manejado en la tesis de Julio Mateos (2008); fuera de Nebraska, en los círculos fedecarianos, a menudo ocurre que se eluda o sustituya el término, y a veces que se emplee en sentido distinto al original.

<sup>7</sup> De forma muy semejante a la glosa crítica que he escrito para el número 26 de la revista *Historia de la Educación*, que espero aparezca a lo largo de 2008.

los manuales escolares en la problemática más amplia de la historia de las disciplinas escolares) no puede ser más concurrente con nuestra opinión, más aún si se propone mi obra *Sociognésis de una disciplina escolar: la historia* y parte de los conceptos heurísticos que la habitan, especialmente el de *código disciplinar*, como bastidor teórico apropiado para la generación de nuevas problemáticas de la investigación.

El libro que nos ocupa recoge una panoplia de la producción intelectual del autor entre 1998 y 2005. La mayor parte de los nueve capítulos ofrecen una recopilación de trabajos que vieron la luz en revistas especializadas y que ahora se reúnen con algún texto inédito, una introducción y unas conclusiones. El título que quiere dar unidad al conjunto, *Historiografía escolar española...*, resulta anfibológico y por ello requiere una explicación introductoria (*historiografía escolar* sería, según él, algo así como el estudio evolutivo de la adaptación didáctica de la historiografía científica, una suerte de transposición de saber científico al saber escolar en los libros de texto). Esa ambigüedad del título no sólo puede engendrar confusión terminológica, sino que también anuncia alguna de las carencias más notables del conjunto de preguntas y problemas dentro de los que Valls sitúa sus estudios.

Los nueve capítulos de los que consta la obra componen un paisaje muy expresivo de las aportaciones de Rafael Valls a la historia de la enseñanza de la historia, vista desde el prisma de esos artefactos tan importantes que son los manuales escolares. La obra se beneficia de unos generosos y ricos anexos finales (pp. 236-346), que recogen un excelente inventario alfabético y cronológico de autores y libros de texto para la enseñanza de la historia. Sólo por esto el libro sería recomendable para los estudiosos de los textos visibles de la educación escolar y para el Proyecto MANES adscrito a la UNED (proyecto hispano de estudio de los manuales escolares del que es copartícipe el autor) bajo cuyo patrocinio se publica la obra que comentamos<sup>8</sup>.

Los capítulos ofrecen un abanico muy amplio de intereses. Los hay, como el primero (*La historiografía escolar española en la época contemporánea: de la manualística a la*

---

<sup>8</sup> En el momento de escribir esta reseña se acaba de publicar y presentar la última obra del proyecto MANES, de la que es autor Emilio Castillejo (2008). Se trata de una espléndida y exhaustiva recopilación y análisis de libros de textos de historia en la época franquista, que busca reconstruir lo que de vehículo ideológico y de legitimación tuvieron los manuales del franquismo. En fin, una problemática que sólo roza lo que interesa a la nueva historia social de las disciplinas escolares.

*historia de la disciplina escolar*) de mayor autorreflexión teórica, y existen otros de mayor calado empírico (como el referido a los libros de texto en el País Valenciano), o los que se ocupan por la recepción de los manuales en los centros, o aquellos otros cuatro que muestran modelos de análisis evolutivo de algunos contenidos escolares paradigmáticos (Felipe II, La Guerra de la Independencia, La República, Guerra Civil y franquismo, o Europa). En estos últimos destaca la preocupación del profesor Valls por integrar lo icónico (lo que va de la imagen como ilustración a la imagen como documento) como una dimensión pertinente de su estudio del contenido y de las formas de representación material de la memoria del pasado. Finalmente, el segundo y el noveno capítulos pertenecen a otra preocupación compartida: el examen crítico del pasado, el presente y el futuro del currículo de historia a través de los materiales didácticos. Ahí, las dos facetas e intereses del autor, la del historiador y el didacta, tratan de complementarse y comprometerse con juicios de valor que muestran un investigador que no perdió su viejo compromiso con la idea de una nueva enseñanza de la historia más actualizada y más vinculada a los intereses del alumnado.

Pero la historia social del *curriculum* y de las disciplinas escolares, que el autor dice defender, no es compatible con una óptica investigadora que concibe excesivamente la materia escolar como un producto derivado o aplicado de la historiografía académica. Como no han cesado de señalar A. Chervel y los historiadores sociales de las materias de enseñanza, éstas son construcciones culturales sociohistóricas originales; no son, como sugiere el mismo título *historiografía escolar*, aplicaciones más o menos actualizadas de un saber académico. Y esta concepción, a mi juicio, distorsionada de la relación entre ciencia y disciplina escolar, que está como subyaciendo en cada parte del texto, contamina toda la investigación vertida en el libro.

Además la voluntad innovadora y la ampliación de horizontes que el autor busca habrían obligado a la puesta a punto de útiles heurísticos más refinados. Significaría pasar de los textos visibles a los textos invisibles; comportaría mirar dentro de las aulas; implicaría manejar conceptos vecinos a los historiadores de la cultura escolar..., pero también conduciría, en mi opinión, a situar el análisis en el ámbito de lo sociocultural, a emplear criterios de periodización nacidos del propio devenir de la historia de la institución escolar. Por ejemplo, el profesor valenciano toma prestado de mi obra el concepto de *código disciplinar*, pero ese término, que alude a una tradición social de

larga duración, se mezcla inadecuadamente con una periodización política entreverada de evolución de la historiografía y las ideologías. Son matrimonios de difícil avenencia, pues el concepto pierde su potencial heurístico al trasmutarse en simple etiqueta descriptiva.

En fin, pese a todas las reservas críticas sugeridas, hay que saludar el libro de Rafael Valls como un importante estímulo para, siguiendo sus indicaciones, debatir y pensar de otra manera la historia de los textos escolares, mejorando y ampliando los supuestos teóricos y revisando las vetustas problemáticas.

La segunda obra objeto de comentario pertenece a un círculo más nítidamente fedecariano. En efecto, el libro de los colegas Alberto Luis y Jesús Romero (2007), *Escuela para todos. Conocimiento académico y geografía escolar en España, 1830-1953*, se muestra como un fruto muy solvente de la plataforma de investigación asklepiana, que ya nos tiene acostumbrados a indagaciones de alta excelencia documental. El texto, como antes lo fuera la tesis de doctorado de Alberto Luis, acumula una impresionante cantidad de material empírico novedoso. Si a esta nueva aportación (que preferentemente se refiere a la educación primaria) superponemos el ya mencionado libro sobre *La Geografía en el Bachillerato español* tenemos a disposición una documentación sumamente valiosa y de obligada consulta para engarzar y escribir una sólida historia de la Geografía escolar en España. A tal fin haría falta, no obstante, ampliar el abanico de fuentes más variadas que demanda una historia social del currículo, fundir mejor lo que de incompleta aleación de dos proyectos docentes tiene hoy por hoy el libro y desenvolver más profunda y extensamente la mirada teórica que sólo queda como sugerente esbozo en la primera parte.

Dicho esto, no entraré en la descripción de su contenido, que ya fue objeto de reseña en el anterior número de *Con-Ciencia Social* (Rodríguez Lestegás, 2007), y sí trataré, en cambio, de apuntar algunos de los aspectos que trascienden la obra en cuestión y alcanzan así la dimensión de cuestiones claves en toda investigación de este género. Con ello se trata, pues, de seleccionar algunos problemas pertinentes y sintomáticos en la medida que muestran el esquema de conocimiento e interés que este trabajo y otros de su especie han de afrontar.

El primer problema toca las relaciones, correspondencia y proporcionalidad entre el aparato conceptual y metodológico exhibido y el volumen y naturaleza del material factual que se maneja. Creo que, como a menudo ocurre, la voluntad teórica que se muestra al principio del texto se encuentra a demasiada distancia de la exuberante floración empírica que se extrae de la documentación empleada. En efecto, los autores se sitúan dentro de lo que, con razón, llaman historia social del currículo, pero lo cierto es que la investigación se escora en demasía hacia un relato descriptivo de leyes, contenidos y propuestas curriculares. En el primer capítulo se exponen los instrumentos teóricos, que, en general, resultan irreprochables, aunque pudieran ser completados. Los dos colegas fedicarianos afirman diferenciarse de otras investigaciones (de dentro y fuera de Fedicaria) por dos razones: hacen una historia desde el currículo (y no, como otros, desde la historia de la educación) y recurren al esquema analítico de Stephen Ball (1994) basado en la distinción de diversos contextos en los que se mueve el currículo (influencia, producción, práctica y resultados). Desconozco esa aportación de Ball y no dudo de su interés heurístico, pero lo cierto y verdad es que, una vez metidos en la trama narrativa del libro nunca más vuelve a reaparecer esa prometedora tipología de contextos y tampoco se dejan ver otros prometedores cabos teóricos enunciados en la parte introductoria, y sí, en cambio, asistimos una y otra vez a una ininterrumpida hermenéutica de textos visibles (programas, cuestionarios, libros de texto, etc.). De esta forma, el alud, riquísimo, de fuentes parece sepultar la intención y el interés crítico de la investigación, y ocurre, como suele suceder en la historia atenta al giro cultural de la historiografía, que la selección de fuentes se inclina en exceso hacia la dimensión más aparente y explícita del currículo, menospreciando aquellas otras facetas más vinculadas a la práctica real de la enseñanza<sup>9</sup>. Es un desafío compartido el que los historiadores del *curriculum* (y más, si como es el caso, los autores son ávidos e inteligentes lectores de la más granada tradición anglosajona de esa clase de historia)<sup>10</sup> prestemos más atención

---

<sup>9</sup> Estas paradojas también las hemos experimentado en el Proyecto Nebraska, como puede verse en las tesis de Juan Mainer (2007) y Julio Mateos (2008). Pero siempre hemos considerado que la genealogía del *curriculum* es inseparable de la genealogía de la escuela, de la profesión docente y de los códigos disciplinares, que actúan como auténtica *vulgata* o manual de uso orientadores del quehacer cotidiano. Dentro de Fedicaria, Javier Merchán (2005) ha indagado con agudeza algunas de esas razones de la práctica.

<sup>10</sup> Cabe recordar aquí la reseña que Alberto Luis escribió, para nuestra revista *Con-Ciencia Social* (nº 1, 1997, pp. 259-265) sobre la obra de I. Goodson. Y el muy interesante desmenuzamiento, a cargo de A. Luis y J. Romero de la obra de M. A. Pereyra también en nuestra revista (Luis-Romero, 2006; y Romero-Luis, 2006), verdadera pieza de bóveda para comprender ciertos circuitos de influencia externa sobre la investigación educativa española. Por lo demás, la faceta anglosajona de los autores tuvo cultivo en A.



a los textos invisibles empleando para ello categorías propias de las teorías sociales críticas.

En segundo término, la periodización constituye otra faceta problemática y estratégica de toda pesquisa que se ocupe de un tiempo relativamente largo (en esta ocasión la indagación abarca ciento veintitrés años). Es una cuestión estratégica porque ha de elucidarse y determinarse la clave de toda investigación histórica, a saber, la dialéctica entre cambio y continuidad. Y, añadiría, que también resulta una cuestión sintomática como prueba del grado de coherencia entre tipo de historia y modo de periodización. Es cierto que en la parte introductoria se incoa un esquema de tres tiempos (que recuerdan el modo braudeliano), pero después de tal trípode nada se vuelve a saber. También es verdad que al emprender algunos capítulos los autores se duelen de lo difícil que es periodizar, pero luego tiran por la calle de siempre: la cronología política. Es sabida mi reiterada crítica a la paradoja de quienes hacen nueva historia con viejos esquemas de periodización<sup>11</sup>. Que tal aporía sea afección extendida entre la inmensa mayoría del gremio de historiadores no admite justificación suficiente. A mi modo de ver, una periodización meramente política dificulta y hasta oculta los delicados matices que operan en las razones históricas del cambio y la continuidad educativos. El ejemplo del franquismo resulta, a todas luces, paradigmático del diferente *tempo* de la evolución de las diversas esferas de la vida social<sup>12</sup>.

Finalmente, el tercer elemento que quiero considerar levemente, de atención muy relevante para los grupos y personas que trabajamos en Fedicaria, tiene que ver con las conexiones y coimplicaciones de la investigación en historia del currículo y la didáctica crítica. Ciertamente, el interés, sentido y finalidad generales de la indagación de los colegas de Cantabria se dirige hacia la fundamentación de una didáctica crítica a través de una historia del currículo. Hasta aquí plena coincidencia. La discrepancia estriba en la concepción de escuela y de la acción pedagógica que atraviesa todo el texto<sup>13</sup>, y,

---

Luis (2000) y esperamos que más extenso tratamiento en obra de próxima aparición (Romero-Luis, 2008).

<sup>11</sup> Crítica que desarrollé en el capítulo III de *Felices y escolarizados...* (Cuesta, 2005).

<sup>12</sup> En el Proyecto Nebraska empleamos el concepto *modo de educación*, algo parecido a lo que C. Lerena llamó sistemas de enseñanza (el añorado sociólogo nunca habló de modos de educación), con el que la tesis de Juan Mainer (2007) y Julio Mateos (2008) han problematizado, creo que brillantemente, las transiciones educativas durante el lapso comprendido entre principios del siglo XX y los años sesenta, ofreciendo una interesante propuesta interpretativa de lo que supuso el franquismo.

<sup>13</sup> Muy alejada, por ejemplo, de mi obra *Felices y escolarizados...* (Cuesta, 2005).

desde luego, en lo que habría de contribuir o ayudar la historia, como herramienta, a la hora de pensar y construir una didáctica crítica. Los autores, quizás por razones de pragmatismo e inmediatez académica, reducen la implicación de sus estudios a la formación inicial del futuro profesor de primaria, a una dimensión limitada de la didáctica en su mundo profesional. Pero, qué duda cabe, que un esfuerzo intelectual tan impresionante como el realizado exigiría un para qué menos prosaico e inmediato. No obstante, la cuestión del interés y las metas de una investigación como ésta nos afectan a todos los que pensamos y escribimos sobre estos temas. En el fondo, Fedicaria, como plataforma crítica, se erige como un foro apto para preguntarnos sobre el significado de nuestro quehacer teórico-práctico dentro de esa deseable utopía razonable que ronda nuestras vidas.

En fin, he tratado de discernir y describir algunos problemas de interés y conocimiento, unos compartidos y otros no, que afectan a dos obras de historia de las disciplinas escolares generadas en la periferia y en el interior de los círculos de Fedicaria. En ambas creo que la genealogía como método hubiera exigido una mayor ambición y énfasis crítico no sólo del conocimiento sino también de la institución escolar donde se aloja y produce. Pero ambas ofrecen, sin duda, una excelente muestra de las investigaciones que circulan y/o se generan en esos anchos y difusos espacios de mucho saber y poco poder que envuelven la existencia de nuestra federación. Saludo su aparición e invito a su lectura. Su conocimiento nos dota de equipaje con el que proyectar una visión más crítica de las instituciones sobre las que pensamos y desde las que pensamos.

#### OBRAS COMENTADAS

LUIS GÓMEZ, A. y ROMERO MORANTE, J. (2007). *Escuela para todos. Conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 468 págs.

VALLS MONTÉS, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*. Madrid: UNED, 346 págs.

## REFERENCIAS

- BALL, S. (1994). *Educational Reform. A Critical and post-structural approach*. Buckingham and Philadelphia: Open University.
- BOURDIEU, P. (2005). “¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault. En *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 11-20.
- CAPEL, H. (1989). “Historia de las ciencias e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la Geografía”. *Geocrítica*, núm. 84.
- CASTILLEJO CAMBRA, E. (2008). *Mito legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo (1936-1975)*. Proyecto MANES, Madrid: UNED.
- CUESTA, R. (1988). “La enseñanza de la historia en España”. En Grupo Cronos: *Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en el Reino Unido y en España*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca, pp. 99-118.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- GUIJARRO, A. (1997). *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlo en torno al estudio de problemas actuales*. Departamento de Educación, universidad de Cantabria.
- LUIS GÓMEZ, A. (1985). *La Geografía en el Bachillerato español*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- LUIS, AL. (1998). “La renovación del Arte como objeto en España entre la continuidad y el cambio”. En *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Arte)*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 143-214.
- LUIS GÓMEZ, A. (2000). *La enseñanza de la historia. Ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada,
- LUIS GÓMEZ, A. y ROMERO, J. (2006). “De la Pedagogía a la Teoría Social: la voz de Miguel A. Pereyra y su escaso eco institucional entre los historiadores españoles de la educación”. *Con-Ciencia Social*, núm. 11, pp. 85-103.
- MAINER, J. (2007). *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*. Tesis doctoral (en prensa), Departamento de historia Moderna y Contemporánea, Universidad de Zaragoza.
- MATEOS, J. (2008). *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*. Tesis doctoral, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca.
- MELCÓN, J. (1995). *La renovación de la enseñanza de la Geografía en los orígenes de la España Contemporánea*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MERCHÁN, J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2007). “Construir, enseñar y aprender Geografía”. *Con-Ciencia Social*, núm. 11, pp. 135-138.

ROMERO, J. y LUIS, A. (2008). *La enseñanza de la escolaridad en la educación obligatoria. Historia de la pugna entre enfoques disciplinares e integrados en perspectiva internacional*. Madrid: Biblioteca Nueva (en prensa).

ROMERO, J. y LUIS, A. (2006). "La experiencia del viaje. Una conversación con Miguel A. Pereyra". *Con-Ciencia Social*, núm. 11, pp. 105-128.

VALLS MONTÉS, R. (1984). *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia

VIÑAO, A. (2006). "La historia de las disciplinas escolares". *Historia de la Educación*, núm. 25, pp. 243-269.