

MEMORIA DE LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN DE LA MEMORIA. MIRADAS GENEALÓGICAS A PROPÓSITO DEL DEVENIR DE LOS INSTITUTOS DE BACHILLERATO

RAIMUNDO CUESTA Y JUAN MAINER

¿QUÉ HISTORIA Y QUÉ MEMORIA? LA HISTORIA DEL PRESENTE ES UNA *HISTORIA*
CON MEMORIA

A menudo los historiadores suelen mirar con desdeñosa desconfianza las relaciones de Clío con Mnemósine, pues entienden que la jurisdicción de la actividad historiográfica no ha de autorizar las veleidades subjetivas que toda evocación personal comporta. Es como si, para algunos de ellos, las fronteras entre conocimiento con pretensiones de verdad y recuerdos con afanes de verosimilitud fueran poco menos que infranqueables. Sin embargo, es más cierto que los vínculos y los límites entre historia y memoria han pasado por diversas y alternantes vicisitudes a lo largo del tiempo. La historia como narración permaneció durante un vasto lapso inscrita y frecuentemente confundida con las artes de la memoria en virtud de su histórica subordinación a la Retórica en el marco de la tradición grecorromana. Más tarde, como consecuencia del triunfo de la racionalidad moderna, vino el deseo de configurar un saber impoluto y guiado por el empírico mandato de las fuentes y los hechos. La historiografía, convertida en ciencia «normal» en el siglo XIX, legitima su narrativa con un método empírico-racional del que quedan proscritas las experiencias directas y las memorias vivas de los sujetos históricos de carne y hueso. Pero este canon de relación con el pasado, aunque persistente y fuertemente encofrado en el campo profesional de los historiadores, no llegaría a rebasar las postrimerías del siglo XX. En efecto, desde los años setenta se asiste a la quiebra y deslegitimación de los paradigmas historiográficos fundados en el método empírico tradicional y los más complejos que habían evolucionado hacia la explicación de carácter estructural. De la onda expansiva de este terremoto que afecta a todas las ciencias sociales emerge, reaparece y comparece, con nueva fuerza, el papel del sujeto y de la subjetividad en la vida social. Al tiempo que ello ocurre, en el mismo tracto histórico, la crítica de la razón moderna, en tanto que fuerza incapaz de parar y explicar convincentemente los desastres del desastroso siglo XX, se enfrenta a un nuevo tipo de razón: la

razón anamnética¹. Este es un tipo de racionalidad que se revuelve contra los sueños de la razón, contra esa razón que, como en la alegoría goyesca, ha producido tantos monstruos. Tal vuelco estuvo precedido por los tempranos «avisadores del fuego», por aquellos pensadores y artistas que, como hicieron Walter Benjamin o Franz Kafka, descubrieron los síntomas patógenos de una sociedad que desembocarían en la barbarie inherente al Estado fascista. De este modo, tras el Holocausto, se rompe de manera explícita y no velada el hilo que venía vinculando la razón moderna y la idea de progreso. Se fracturan las acendradas creencias en las virtudes del Estado de la modernidad y se ponen en evidencia los principios de racionalidad que se habían erigido en saber guiado por la lógica instrumental del pensamiento científico-tecnológico. En este contexto, en el que ya nada es igual después de Auschwitz, comparece la experiencia de los testigos, vencidos y humillados, como fuente y horizonte de indagación de lo histórico. Se extiende al mismo tiempo una suerte de razón compasiva que presta atención al sufrimiento humano de las víctimas de los procesos históricos. Y de esta guisa, la crítica de la razón contra la razón, entonces, se verifica como una suerte de «venganza», de retorno, bajo nuevas formas, de la memoria frente a la historia. La historia crítica es para nosotros, sin embargo, no el resultado de una escisión entre historia y memoria, sino más bien de una novedosa reconciliación entre ambas. A tal nueva alianza le damos el nombre de *historia con memoria*.

Pero esta nueva configuración del saber sobre el pasado y las experiencias evocadoras del mismo no sólo defiende la importancia de la experiencia subjetiva y la memoria, también propugna y sustenta una apelación a la reflexividad en la medida de que se arranca del supuesto epistemológico de que el investigador de lo social es parte relevante de la realidad que ha convertido en objeto de su pesquisa, porque existiría una suerte de «complicidad ontológica» (Bourdieu, 2005, 189) en la relación recíprocamente constitutiva de sujeto-objeto. Más aún si tenemos en consideración que nuestra *historia con memoria* reclama como postulado previo la necesidad de estudiar y comprender, conforme a las exigencias propias de una racionalidad anamnética, los problemas del presente. Ese interés por el presente, cercano a ciertas modalidades historiográficas como la historia inmediata, la historia del tiempo presente, etc., es algo más que el repertorio temático y metodológico de una escuela historiográfica, es, por el contrario, un pensamiento crítico que se inscribe en la estela de la

¹ La razón anamnética sobrepasa con creces a los historiadores que aceptan, como mucho, la memoria como fuente y como objeto de estudio, «como principal argumento y contenido de un determinado trabajo historiográfico» (CUESTA BUSTILLO, 2010, 6). Se inscribe esta renovada razón, siguiendo la tradición aristotélica que diferencia el mero y pasivo recordar algo (*mneme*) del activo traer algo a la mente, en una búsqueda del recuerdo (*anamnesis*), operación esta última que se efectúa desde un lugar (el del sujeto) y desde una determinada perspectiva.

reflexión genealógica enunciada en algunas de las obras de Nietzsche y continuada por Foucault y otros pensadores².

La genealogía es, en efecto, una suerte de historia del presente que mira hacia el pasado para comprender mejor los problemas que nos atañen. Se diría que el historiador genealogista se ejercita en la indagación de la procedencia y emergencia de los fenómenos no por afán de mera erudición o coleccionismo, sino como voluntad de poner en solfa los valores que reinan en la actualidad, porque detrás de las cosas no existe sino «el secreto de que no tienen esencia» (Foucault, 2004, 18-19). Tienen historia.

Así pues, la historia del presente inspirada en la genealogía comparece como una especie de ontología de la actualidad y de nosotros mismos que se soporta sobre dos principios de procedimiento: por una parte, una heurística de la sospecha (una dialéctica negativa) que obliga a partir de la problematización del presente y, por otra, una concepción no evolucionista del devenir humano que cuestiona radicalmente la idea de progreso y del desenvolvimiento histórico como un tiempo histórico uniforme y vacío que se deslizara, impelido por leyes ocultas, hacia un destino fatal. Es la genealogía una historia no continuista, intempestiva, interesada y «efectiva», o sea, una historia que rechaza la concepción del pasado como una prefiguración del presente dentro de un tracto evolucionista y teleológico.

De ahí que el historiador genealogista busque y descubra en el pasado algo más que huellas del presente, precedentes del hoy o alternativas para el mañana. El pasado no existe como entidad ya hecha y prefigurada, sino como realidad que cobra vida desde los problemas que planteamos desde el presente. No es, pues, algo ya dado y a disposición, es una realidad dinámica y continuamente reactualizada por los procesos de conocimiento mediante los que el sujeto objetiva una realidad humana pretérita. La operación mediante la que el pasado se convierte en objeto de investigación implica, en todos los casos, una construcción de la realidad en la que ambos, sujeto y objeto, se configuran y reconfiguran en el curso de un proceso de construcción recíproca.

² El método genealógico es una forma de «problematizar el presente» y «pensar históricamente» la realidad, y, en la versión foucaultiana, emparenta con el proyecto de transvaloración de todos los valores de Nietzsche (véase, por ejemplo, su contundente *Genealogía de la moral*). Se trataría, en cierto modo, de «hacer la historia del presente», una historia centrada en los problemas que atañen a nuestra actualidad. Entre los muchos textos de M. Foucault que tocan este asunto mencionaremos su *Nietzsche, la genealogía, la historia* (FOUCAULT, 2004), que representa la más concisa y certera definición del método genealógico. En España, para seguir el rastro de esta tradición teórica, se debe acudir al ya amplio catálogo de títulos de editorial La Piqueta en su colección «La genealogía del poder», dirigida por Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, afortunados prologuistas e introductores de textos clave sobre este asunto. También es aconsejable la más reciente incursión en la recepción del pensamiento foucaultiano en España (GALVÁN, 2010). Por nuestra parte, hemos explicado en otros escritos nuestras ideas sobre el particular (CUESTA, MAINER y MATEOS, 2008 y 2009).

CRÍTICA DE LA RAZÓN HISTORIOGRÁFICA ACERCA DE LA EVOLUCIÓN
DE LOS INSTITUTOS DE BACHILLERATO

La historiografía educativa española, en particular la que se ha ocupado de la enseñanza media, ha venido operando a espaldas de los presupuestos crítico-genealógicos que aquí se defienden. Decía F. Nietzsche en su célebre ensayo *Sobre la utilidad de los estudios históricos para la vida* (1874), que hay tres caras de Clío: la monumental, la anticuaria y la crítica. Las dos primeras (la una ensalza la grandeza del éxito; la otra profesa una veneración fetichista por el detalle) envuelven frecuentemente el discurso historiográfico, muy especialmente el encargado de dar cuenta de la historia de las instituciones educativas. Como se verá, la historia de los institutos de bachillerato en España ha padecido las lacras de la historia monumental que practica el ditirambo y de la historia anticuaria que se ejercita en el coleccionismo. Entre el halago y el vacío empirismo se ha ido forjando una memoria complaciente y una tradición investigadora acerca de los institutos que, no obstante lo dicho, posee cierto interés notarial sobre la vida de los centros, pero carece, en la mayoría de los casos, de valor explicativo de los procesos históricos de fondo y trasfondo. De esta suerte, salvo muy honrosas excepciones, se ha impuesto un régimen de verdad empírico-historicista que contempla la historia de la enseñanza media y de sus centros como un trayecto lineal y progresivo del ayer al hoy.

Por lo demás, la historia de la historiografía de la educación en España ofrece un panorama muy ilustrativo sobre el alcance y los límites de este historicismo complaciente que ha experimentado una auténtica eclosión de publicaciones y eventos académicos que han venido produciéndose desde hace más de dos décadas³. Lo cierto es que el campo de la historia de la educación en España no posee una larga tradición de acreditaciones y, dentro de él, la segunda enseñanza tardó mucho en llegar a ser un asunto de interés fundamental. La historia de la educación se convirtió en territorio académico normalizado a lo largo de los años ochenta cuando se expande una comunidad científica especializada, que inicialmente había sido mester casi exclusivo de pedagogos ubicados en las Escuelas Normales de Magisterio y en las Secciones de Pedagogía de las vetustas Facultades de Filosofía y Letras. La creación

³ Para el desarrollo de la expansión de los estudios de historia de la educación nos basamos en los estudios, ya clásicos de A. Tiana (1988), o de A. Escolano (1993), y de J. L. Guereña; J. Ruiz Berrio y A. Tiana Ferrer (coords.) (1994), que fueron pioneros en su género y se hicieron en un momento en el que se vislumbraba el despegue de la historiografía sobre los institutos y la enseñanza media; una situación que permitía considerar a la historia de la educación secundaria en España como el «pariente pobre» de la investigación histórico-educativa (GÓMEZ GARCÍA, M.^a N., 1998). Poco después, el artículo de J. L. Guereña (1998) documentaba exhaustivamente, aunque con cierta ligereza, una eclosión de estudios sobre el tema. Más recientemente, el profesor A. Viñao (2010a y 2010b) ha expuesto con rigor metodológico y erudición cuantitativa el conjunto de los estudios habidos hasta el momento, efectuando un balance de una cosecha ciertamente abundante pero muy desigual. El mismo autor pergeñó (VIÑAO, 1987) un precursor estudio sobre el asunto que nos ocupa.

de las facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación en los años setenta, la consecuente organización de materias, cátedras y áreas de conocimiento reconocibles, la aparición de revistas especializadas, sociedades científicas (la Sociedad Española de Historia de la Educación, la SEDHE, hija de la Sociedad Española de Pedagogía, nació a finales de la década de los setenta), la celebración de congresos, fueron inseparables de este proceso de normalización académica⁴. El año 1982 fue decisivo en la constitución del campo profesional de los historiadores de la educación en España gracias a dos acontecimientos trascendentales: la celebración, coincidiendo con el centenario de la creación del Museo Pedagógico y del I Congreso Pedagógico Nacional, del I Coloquio de Historia de la Educación y la publicación del número fundacional de la revista *Historia de la educación*, dos plataformas profesionales de difusión e intercambio que han ido creciendo y se han mantenido hasta el presente. Emergía así una comunidad investigadora, totalmente desprendida de las facultades de Historia (asunto que ha marcado su sello y su devenir) y que mostraba impreso en su código genético las añejas (y a menudo idealistas) huellas de la Pedagogía universitaria. Ahora bien, independientemente, e incluso antes, de este proceso de institucionalización, desde otros lugares e intereses se había practicado algún tipo de pesquisa sobre el pasado de los institutos y el bachillerato. Los principales focos fueron los espacios de la burocracia educativa, dentro de los que destacó tempranamente la señera obra de M. Utande Igualada (1964 y 1982), que fue precursora en la compilación y exégesis del intrincado devenir de los planes de estudios de la enseñanza media. Él acuñó el término «revolución silenciosa» para dar cuenta de los cambios subyacentes que acabarán tras los años sesenta con el viejo bachillerato del modo de educación tradicional elitista⁵. Y, desde luego, también es preciso considerar la producción de algunos profesores de Instituto, frecuentemente, aunque no siempre, docentes de la especialidad de Historia, que dieron en convertir sus centros o el nivel de enseñanza y las asignaturas que practicaban en motivo de su interés como investigadores de todo tipo de estudios monográficos sobre la enseñanza media y sus establecimientos⁶. Den-

⁴ En la actualidad la SEDHE agrupa a trescientos socios. En 1970 todavía sólo se impartía la carrera de Pedagogía en cuatro universidades (Complutense, Barcelona, Pontificia de Salamanca y Valencia). Ahí y en las Escuelas Normales asentó su presencia la primeriza historia de la educación, que en principio estuvo unida a una muy reduccionista historia de las ideas pedagógicas. Para una visión panorámica del nacimiento de la historia de la educación como progresivo desprendimiento y especialización a partir de tronco común, primero de la Filosofía, y luego de la Pedagogía, véase el estudio síntesis de J. M.^a Hernández (2010). La casi absoluta incomunicación con las facultades de Historia y el gremio de historiadores fue pecado original que dejó huella indeleble. Pueden consultarse también algunos de los problemas del campo en el trabajo colectivo coordinado por M. Ferraz (2005).

⁵ No nos resistimos a mencionar también la interesante y amplia producción sobre legislación vigente respecto a los institutos a cargo de Miguel Castro Marcos (1924 y 1944), un minucioso y reaccionario compilador de la normativa en donde se pueden espigar desde plantillas de centros hasta disposiciones reglamentarias, entre otras de interés para el historiador de la educación.

tro de este último capítulo, cabe destacar el papel muy sobresaliente de asociaciones de profesores-investigadores de enseñanza media como «Hespérides» en Andalucía⁷, que ha reunido en su entorno a un número muy considerable de docentes con afanes investigadores.

⁶ Mención aparte merece en este apartado la llamada literatura autorreferencial o memorialística escrita por antiguos alumnos como R. Ezquerro (1984) o J. Narbaiza (1999), profesores e inspectores, como L. Fernández (1994) o T. Alvira (1992) o J. C. García Borrón (2004). Un género que, junto al biográfico, relativamente poco abundante hasta hace una década, ha generado productos muy valiosos para el investigador. Por no alargar en exceso esta nota con referencias contenidas en el exhaustivo estado de la cuestión de VIÑAO (2010b) y con relación al estudio monográfico de los Catedráticos de bachillerato como corporación docente y campo profesional así como su función en el modo de educación tradicional y elitista, pueden consultarse nuestros trabajos (CUESTA, 1997 y 2011a y MAINER, 2009). Un escaparate de monografías ya concluidas o en proceso de elaboración que da cuenta del creciente interés por estos temas en AA.VV. (2011).

⁷ «Hespérides» es el nombre de la Asociación de Profesores de Geografía e Historia de Bachillerato en Andalucía, que se creó en 1981 y ha agrupado a cientos de profesores en ejercicio en ese territorio. La idea de crear una Asociación ya ha dado una larga y prolífica cosecha a través de la publicación de más de veinte coloquios científicos y didácticos, en cuyas páginas se pueden hallar algunas colaboraciones acerca de la historia de institutos locales y otros temas relacionados con la enseñanza media. Alguna actividad semejante, aunque menos continuada, ha tenido la Asociación Española del Profesorado de Historia y Geografía, en donde el tema que nos ocupa fue tocado en alguno de sus primeros coloquios y muy ocasionalmente en su revista *Tiempo y Tierra*. Sobre las plataformas de investigación y didáctica creadas por el profesorado de bachillerato entre 1975 y 1995, puede verse nuestro trabajo (CUESTA, 1998, 119 y ss.). Más recientemente, en los últimos años, desde su creación en 2007, la red de institutos históricos ha generado, dentro del mismo espectro sociológico y profesional, una plataforma de investigación más monográfica y con muchas vinculaciones con la idea de salvaguarda del patrimonio de los institutos, que se plasma, por ejemplo, en los materiales de trabajo de la I Jornadas sobre patrimonio histórico de los centros públicos, celebradas en 2007 en el IES «Padre Suárez» de Granada, y en las II jornadas de 2008 acogidas en el IES «Canarias Cabrera-Pinto» de Tenerife, algunas de cuyas conclusiones pueden verse en RODRÍGUEZ GUERRERO, C. (2010). En 2009 tuvieron lugar las III Jornadas en Guadalajara y las IV en Santiago; las V han sido en Cabra (Córdoba), en julio de 2011. En ese mismo año el Congreso aprobó una Proposición no de Ley sobre conservación del patrimonio de los institutos históricos. Las comunicaciones de las III Jornadas sobre el patrimonio histórico fueron difundidas en DVD por el IES «Brianda de Mendoza» de Guadalajara.

Esa misma preocupación de custodia y no olvido del rico ajuar pedagógico de los centros, que a veces cuenta con el apoyo de instituciones como el MUPEGA (Museo Pedagógico de Galicia), se reitera y recoge en la revista del Consejo Escolar del Estado (AA.VV., 2008). Destaca también el programa del Seminario CEIMES (Ciencia y Educación en los Institutos Madrileños de Enseñanza Secundaria) organizado por el Instituto de Historia del CSIC con la financiación de la Comunidad de Madrid sobre el patrimonio de los Institutos históricos de esa región, en el que se han dado cita investigadores procedentes de diversos campos de la historia del pensamiento científico, la pedagogía y la didáctica de la ciencia, entre ellos profesores de instituto. Al respecto, véase Programa (2008-2011), que ha dado lugar a exposiciones, jornadas y publicaciones como el reciente número de la revista *Arbor* (LÓPEZ-OCÓN y PEDREZUELA, eds., 2011) y el Extraordinario de *Participación Educativa* (AA.VV., 2011). Sobre el aprovechamiento del patrimonio científico de los IES, véase, por ejemplo, BERNAL, J. M. y LÓPEZ MARTÍNEZ, J. D. (2009). También en las sociedades científicas que se ocupan de la historia de la educación (SEDHE) y del patrimonio educativo (SEPHE) participan historiadores con destino en la universidad y profesores de educación secundaria, eso por no citar las asociaciones de carácter regio-nacional entre las que ocupa un lugar muy temprano (1983) y principal la Societat d'Historia de la Educació de los Països de Llengua Catalana. Son ya veinticuatro los museos pedagógicos existentes en España. Sobre el significado de esta eclosión museística puede consultarse el monográfico coordinado por MORENO MARTÍNEZ, P. (2010) y el trabajo de VIÑAO, A. (2011a); desde una perspectiva crítica

De modo y manera, que el comienzo de la expansión de los estudios sobre este nivel de enseñanza fue el resultado del encuentro impremeditado de dos raíces de saber-poder: una corporación docente en proceso de constitución, los historiadores de la educación, procedentes del mundo de la Pedagogía, y los profesores de educación secundaria, antiguos alumnos de las facultades de Historia. De forma tangencial y muy excepcionalmente, algunos programas de investigación relacionados con la historia del pensamiento geográfico e historiográfico, procedentes de las facultades de Geografía e Historia, como el magnífico de H. Capel en Barcelona (1989), o, por las mismas fechas, las muy interesantes incursiones de G. Pasamar e I. Peiró, de la Universidad de Zaragoza, en diversas facetas de la profesión docente y los manuales, completaron un panorama pluriforme y de múltiples caras⁸. En fin, el basamento corporativo de la historiografía sobre los institutos resulta de la confluencia de intereses e inquietudes de dos campos profesionales, que, a su vez, se vieron favorecidos y empujados por la prodigalidad editora de las instituciones locales gracias a la expansión del Estado de las autonomías y al florecimiento de un colateral pensamiento localista, volcado a favorecer la manufactura de todo tipo de identidades territoriales.

Lo cierto es que la floración de estudios sobre la enseñanza secundaria ya registraba en 1998 trescientos títulos, la mayoría de ellos dedicados al sector público (Guereña, 1998), aunque todavía, para algunos historiadores, no dejaba de haber sido hasta los años noventa la «pariente pobre» de la historia de la educación en España y, como otros entonces, todavía quedaba mucho por explorar. En ese primer balance se afirmaba que «el conjunto de estos trabajos llevados a cabo, en general meramente descriptivos o por lo menos de tipo únicamente positivista, nos permite disponer ya de una base sólida para una

y genealógica el asunto ha sido abordado recientemente por CUESTA (2011b). Los últimos diez años bien pueden calificarse como la década de los museos.

En RUIZ BERRIO, J. (2010) también puede encontrarse un resumen aceptable, aunque irregular, sobre la conservación y estudio del patrimonio histórico-educativo donde se incluyen dos colaboraciones sobre institutos (MARTÍNEZ ALFARO, 2010; y RODRÍGUEZ GUERRERO, 2010). En fin, jornadas regionales sobre el tema de los institutos, como en las que se expone esta ponencia, u otras del mismo signo (AA.VV., 2009 y MAYORDOMO y otros, 2011), expresan ese dinamismo de los estudios y conmemoraciones sobre un nivel de enseñanza, cuya identidad histórica parece muy claramente erosionada en el presente.

⁸ Estas aportaciones tuvieron reflejo en las primeras historias sobre el currículo, muy vinculadas, en todas las materias, a la problemática relación entre conocimiento científico y conocimiento escolar. Dentro del programa dirigido por H. Capel destaca la primera historia sistemática de la geografía en el bachillerato español a cargo de A. Luis (1985), los trabajos de J. Melcón sobre la geografía en las escuelas normales, y la excelente recopilación y análisis del contenido de los manuales de historia que J. García Puchol (1993) efectuó en su investigación de doctorado. Por otra parte, a I. Peiró debemos una muy provechosa aproximación a los textos de historia y su divulgación (PEIRÓ, 1990 y 1993), una magnífica monografía sobre el catedrático de Instituto G. Llabrés (PEIRÓ, 1992), y un artículo sobre el frustrado ensayo decimonónico de pergeñar un nuevo modelo de formación del profesorado a través de la Escuela Normal de Filosofía (PEIRÓ, 1993b). Véase también, PASAMAR-PEIRÓ (1987).

visión pormenorizada y compleja del conjunto de la enseñanza secundaria española en la época contemporánea, permitiendo llegar (*sic*) a la etapa siguiente, un enfoque interpretativo y comparado a veces intentado» (Guereña, 1998, 443). Salvada la desaliñada redacción del párrafo anterior, su contenido manifiesta una razonable crítica a una historiografía «poco hecha», pero al mismo tiempo transparenta esa concepción teleológica de la historia de la ciencia que, según el autor, seguiría un camino de continua perfección y así pasaría de una concepción positivista a otra que reputa de interpretativa y comparada. Frente a ese vulgar teleologismo, cabe destacar que ya en una primera fase de la historiografía educativa española, sobresalen excelentes estudios sobre la historia de los institutos, muy especialmente el seminal de A. Viñao (1982), y los muy notables de F. Sanz Díaz (1985) y E. Díaz de la Guardia (1988). Estos trabajos, y otros más tardíos como el de J. A. Lorenzo Vicente (2003), han contribuido a proporcionar un primer armazón global, cronológico y problemático de la génesis de la enseñanza media, que a su vez era perfectamente integrable dentro del canon historiográfico forjado por textos tan célebres como *Ideología y educación en España* del profesor M. Puelles (1980)⁹. Estos textos y algún otro hicieron de marcos de sustentación y acompañamiento a la posterior proliferación de monografías sobre la segunda enseñanza y la vida evolutiva de los centros.

El *take off* de la historiografía sobre la enseñanza secundaria se sitúa en torno a la mitad de la década de los noventa. Los trescientos registros documentados por el estado de la cuestión realizado por Guereña (1998) pasan a ser ochocientos cuando A. Viñao (2010a, 2010b y 2011b) escribe su reciente balance. Esta feraz multiplicación de títulos y autores tiene que ver con factores muy diversos y complejos, todavía no sistemáticamente estudiados. En torno al año 1995, ciento cincuenta aniversario de la Ley Pidal, que fijó la planta del sistema de institutos provinciales de segunda enseñanza, se realizaron toda clase de actos conmemorativos como jornadas, exposiciones, mesas redondas, etc., y, por supuesto, un sinfín de publicaciones directa o indirectamente relacionadas con la celebración de estos eventos y que de forma amplia refiere Viñao (2010b) en su revisión bibliográfica. La presencia del tema en coloquios sobre

⁹ Cabe subrayar aquí que la compartimentación gremial de la investigación, el escaso diálogo entre mundos académicos que nacieron separados (el de la educación y el de la historiografía, escisión dentro de la que los profesores de instituto siempre han comparecido como los terceros en discordia) ha contribuido muy negativamente a la construcción de un conocimiento cabal y riguroso acerca del pasado educativo. En ocasiones, ello ha redundado en que investigaciones muy interesantes sobre la génesis del sistema educativo liberal, por ejemplo, hayan quedado en el olvido. Fue el caso de la tesis de C. García García (1991 y 1994). El influjo del manual de M. Puelles impuso un canon historiográfico de tipo politicista dentro del que la historia de los institutos se contempla, como ya hiciera en su tiempo A. Gil y Zárate, como una faceta de la lucha por el poder entre el Estado y la Iglesia. Fuera de ese canon, por nuestra parte (CUESTA-MOLPECERES, 2010), hemos intentado caracterizar los grandes ciclos históricos de la educación secundaria.

historia de la educación, el desarrollo de las investigaciones sobre los manuales (especialmente el proyecto MANES)¹⁰ y las disciplinas escolares, los estudios acerca de la dimensión de género del currículo y la escolarización en el bachillerato, el renovado interés por el rico, y a veces poco cuidado, patrimonio material e inmaterial, son, entre otros, los asuntos que suscitaron y alimentaron un creciente interés por este campo de estudio. Últimamente las actividades y reuniones científicas promovidas por la red de «Institutos históricos», o las jornadas y encuentros patrocinados por centros o comunidades de ámbito regional han venido a otorgar una mayor visibilidad a la importancia que han tenido los institutos en la vida educativa y en la formación de las elites políticas e intelectuales locales¹¹. Por otro lado, la tendencia a la museización de la escuela no ha dejado de contagiar a los institutos, poseedores de un brillante pasado patrimonial. No ha habido, en cambio, un tratamiento uniforme y profesional de ese legado de recursos pedagógicos y bibliográficos, dejados, en el mejor de los casos, al albur de agentes institucionales muy variados y, con frecuencia, escasamente capacitados para el desempeño de una tarea que vaya más allá de la elaboración de meros catálogos descriptivos y descontextualizados del ajuar superviviente en los institutos –el caso de la Comunidad Autónoma de Aragón es paradigmático de lo que estamos afirmando–. La labor de catalogación y preservación es tarea primera e imprescindible pero si no va acompañada del adecuado estudio historiográfico de lo catalogado y preservado corre serios riesgos de caer en el mero fetichismo de los objetos.

No resulta fácil, en una primera mirada, efectuar una taxonomía de tantos y tan variados títulos que hoy pueblan los estantes de las bibliotecas. Sí se puede, en cambio, ofrecer algunas pinceladas valorativas que acaso merecerían una indagación más profunda. Señalaremos las carencias más notables y comunes de una parte de la producción científica dedicada o en relación con la historia de los institutos de bachillerato¹²:

– Predominio de una mirada monográfica, endógena y laudatoria dentro de la que priman dos fenómenos: por un lado, la interpretación apologética de la institución (que en los colegios privados suele llegar al empalago) y, por otro,

¹⁰ El muy valioso proyecto de recopilación, clasificación y análisis de manuales escolares imita su precedente francés y su ambición se extiende por el área iberoamericana. Véase un documentado estado de la cuestión a cargo de TIANA, A. (2010b), uno de sus más notables impulsores.

¹¹ Este es el caso de CARASA, P. (2010), interesado por la red de institutos como fábrica de las elites políticas y culturales de la Restauración.

¹² Hay, desde luego, muchos aspectos interesantes (y otros no tanto) que resaltar en muchas de las historias sobre las disciplinas escolares, sobre el tema de la historia de las mujeres, etc. Para la historia de las disciplinas escolares, que tanto se han cultivado como objeto de estudio de los propios profesores de bachillerato, existe un útil estado de la cuestión a cargo de VIÑAO, A. (2006), ampliado en la ya citada de 2010. Para la historia de las mujeres en la enseñanza media, se puede, a modo de ejemplo, ver algunas aportaciones de FLECHA, C. (1998 y 2000).

el hecho de hacer la historia de los centros desde su interior y sin ninguna distancia crítica. A menudo, tal perspectiva se materializa en la exposición de gente notable que estudió en el instituto, de las joyas bibliográficas o de otra clase, o en la loa del profesorado, especialmente de los catedráticos, verdadera columna vertebral de la educación secundaria tradicional-elitista. En fin, la historia monumental y anticuaria, dos viejas afecciones que, como vimos, ya denunciará F. Nietzsche.

– Uso frecuente de una metodología empirista que explica lo que ocurre como un mero reflejo de lo que dicen las fuentes, sin introducir modelos teóricos y comparativos de alcance explicativo. Ello implica una concepción lineal de la temporalidad (una historia continuista) y un relato muy tradicional de acontecimientos que a veces recuerden al mero anecdótico, aislado de contextos más amplios y problemas más relevantes. La misma acotación del título de «Institutos históricos» (los que se crearon antes de la Guerra Civil) no obedece a criterio significativo alguno, excepto el que se deriva del acontecimiento traumático que hace de divisoria.

– Falta de una conexión de la mayoría de las investigaciones y las nuevas corrientes de historia social y cultural que hoy se proclaman como más innovadoras dentro de la historiografía educativa, lo que conlleva un déficit de equipaje heurístico de carácter conceptual. Es habitual que el profesor-investigador, que lo es del propio centro o de otro, haga ver su escasa inclinación a manejar categorías analíticas generadas del mundo de las ciencias de la educación o de la teoría social; mundos que, por su formación académica, le suelen ser ajenos.

– Recurrente comparecencia de una nostalgia retrospectiva que es consustancial a la ideología imperante en la actual corporación docente, conforme a la cual cualquier tiempo pasado fue mejor. O su contrario, que constituye una proyección de índole inversa: cualquier tiempo pasado fue peor.

Ante este elenco de carencias surge como perentoria necesidad, desde la propia racionalidad de una historiografía renovada, un giro en las preocupaciones y en los métodos de investigación. Para ello sería de gran utilidad contar con una historia «total», global de la segunda enseñanza, de la que sólo hay un interesante esbozo en la obra de A. Viñao (1982, 1994 y 2004), autor que posiblemente sería la persona más indicada para dirigir un equipo capaz de afrontar el conjunto de tareas pendientes en la historia de nuestros institutos. Una nueva historia que, actualizando el bagaje de la nueva historiografía de la educación, planteara la historia de la educación secundaria como un problema del presente, depurando la obra ya realizada y abriendo un nuevo horizonte teórico y metodológico a las obras que desde ahora se emprendan¹³.

¹³ Una problematización que bien podría entenderse como una reflexión sobre el pasado, el presente y el futuro del bachillerato como nivel educativo, tal como plantea VIÑAO, A. (2011b) en uno de

Por nuestra parte, hemos tratado de ofrecer una mirada desde otro punto de vista al habitual, desde un afán crítico que se sustenta además en la utilización de nuevas herramientas heurísticas y de una renovada participación de la comunidad educativa al servicio de lo que hemos venido denominando historia con memoria¹⁴. Esta perspectiva es la que se recoge en el programa *Memoria de la educación y educación de la memoria* que estos últimos años hemos desarrollado en el IES «Fray Luis de León» de Salamanca y el IES «Ramón y Cajal» de Huesca.

CONTEXTO DE FORMULACIÓN Y SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN DEL PROGRAMA «MEMORIA DE LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN DE LA MEMORIA»
(PROYECTO NEBRASKA DE FEDICARIA)

A la hora de hacer público el programa en el que estamos trabajando, resulta imprescindible aludir al contexto socioprofesional en que éste se gestó; tanto más, si tenemos en cuenta que nuestro trabajo historiográfico –producto que, propiamente, es y será objeto principal de análisis y glosa en estas páginas–, es inseparable de un proyecto pedagógico de mayor alcance, de una decidida voluntad de intervenir en el espacio escolar, incluso fuera de él, que, promovien-

.....

.....

sus últimos trabajos. Por otra parte, es frecuente toparse en los libros y compilaciones de los últimos encuentros y jornadas aprovechables aportaciones sintéticas sobre la historia de la segunda enseñanza, a cargo de prestigiosos historiadores como A. Escolano y A. Viñao, tal como ocurre en las primeras de Aragón (VICENTE, ed., 2011), dos figuras claves dentro de la corporación historiográfica educativa. Por lo tanto, contamos con los trazos más generales del edificio pero queda mucha obra por terminar. Por poner un caso, las series históricas del INE sobre escolarización poseen más de un problema y, a veces, distan de ser concordantes con la estadística interna de los centros, lo que dificulta, por ejemplo, establecer con precisión, desde el punto de vista cualitativo, el paso de la escolarización de elites a la de masas, cuestión estratégica para la mejor comprensión del papel y función social de los institutos. Incluso más recientemente, al parecer, se han puesto en cuestión algunas de las que tenemos por evidencias en este terreno (SIRERA, 2011). Quizás habría que distinguir la función social específica teniendo en cuenta el tamaño y posición del centro dentro de cada provincia. Por ejemplo, el papel de una Instituto como el «Cardenal Cisneros», muy bien estudiado por RODRÍGUEZ GUERRERO, C. (2009), posee unas coordenadas sociales y espaciales no comparables con otros de su especie. Por lo demás, se ha mejorado notablemente en muchos conocimientos sectoriales como los procesos de feminización, la depuración corporativa en el franquismo, en el conocimiento y organización patrimonial y, sobre todo, en la historia de las disciplinas escolares y en el estudio de los manuales. En las disciplinas escolares se data un importante giro metodológico a partir de la tesis de CUESTA, R. (1997) sobre el *código disciplinar* de la historia escolar. En cuanto a los manuales escolares, hay que subrayar la importancia del Proyecto MANES (Manuales Escolares de España), que realiza desde 1992 un importante trabajo de recopilación, archivo y análisis de la manualística escolar, gracia a la labor de dirección del Departamento de Educación Comparada de la UNED y la colaboración internacional de varias universidades.

¹⁴ Una explicación amplia de este concepto, en CUESTA, R. (2011c). Este texto fue originalmente presentado como ponencia en el XIV Encuentro de Fedicaria, celebrado en Madrid, julio de 2011, cuyas sesiones fueron dedicadas a debatir sobre «Pedagogías de la memoria. Historia y Didáctica Crítica»; la consulta completa de los documentos elaborados con ocasión de estos debates pueden consultarse en www.fedicaria.org.

do nuevos usos públicos de la enseñanza de la Historia e inspirándose en los postulados de lo que llamamos una *didáctica crítica*¹⁵, se sirve de la memoria como herramienta para producir conocimiento y situaciones propiciatorias de una educación crítica. Por todo ello, no es casual que el programa *Memoria de la educación y educación de la memoria* se sirva de los institutos en los que desempeñamos nuestro trabajo en una doble perspectiva: como un lugar desde el que es posible contemplar y problematizar el devenir de la realidad social española y, al mismo tiempo, como un espacio desde el que producir y difundir conocimiento social crítico y desarrollar nuestros propósitos en relación con la educación histórica. Los institutos son objetos de estudio en sí mismos, y, al mismo tiempo, laboratorio de prácticas histórico-educativas contrahegemónicas. En definitiva, podríamos decir que en el proceso de elaboración del programa que presentamos la investigación –memoria de la educación– y la enseñanza –educación de la memoria– son partes inseparables de un mismo proyecto: no sólo irían de la mano sino que, mutuamente, se nutren y adquieren sentido.

Cuestiones de enfoque y punto de vista. Vida profesional y reflexividad: Fedicaria y el Proyecto Nebraska

Inspirada en el método genealógico, nuestra investigación historiográfica se concibe como una suerte de historia del presente que recurre al pasado para explicar y comprender los problemas que hoy nos aquejan, proyectando una actitud de sospecha –sobre la institución escolar y sobre nosotros mismos– en la que ni cabe la nostalgia por lo que fue ni la gloria vana de lo que hemos llegado a ser: tan poco benevolente con la actualidad como con los tiempos pretéritos. Ya que el sujeto de la indagación genealógica se encuentra y reencontra permanentemente con el objeto de su trabajo, en una relación recíprocamente constitutiva, no es ocioso reiterar que tanto las preguntas, hipótesis y supuestos que motivan e informan nuestra indagación, como las herramientas teóricas y metodológicas utilizadas en nuestros trabajos, difícilmente podrían

¹⁵ Con la expresión *didáctica crítica*, por contraposición a las versiones de corte instrumentalista y tecnoburocrático que triunfan en el campo académico universitario de las didácticas especiales –en nuestro caso, la Didáctica de las Ciencias Sociales–, queremos dar a entender un tipo de actividad teórico-práctica que partiendo de una abierta impugnación de la lógica que gobierna las estructuras escolares existentes –muy en particular la que se aloja tras la impartición de disciplinas o asignaturas escolares–, y en el marco más amplio de las pugnas por la hegemonía cultural que se producen dentro de la vida social, trabaja por generar un tipo de conocimiento social crítico, dentro de los espacios propiamente escolares (y fuera, propiciando el debate sobre las políticas de la cultura en la esfera pública), que permita romper, siquiera parcial y ocasionalmente, la racionalidad mercantil, utilitaria, acrítica y, básicamente, examinadora, que gobierna la producción y difusión de saber en el seno de las instituciones escolares del modo de educación tecnocrático de masas. Puede encontrarse amplio desarrollo de este concepto de *didáctica crítica*, acuñado en el seno de la Federación Icaria, así como de sus referentes, postulados y desarrollos teóricos en la revista *Con-Ciencia Social* (pueden consultarse especialmente los Temas del Año incluidos en los núms. 3, 5, 9 y 11, correspondientes a 1999, 2001, 2005 y 2007).

entenderse al margen de nuestra condición de docentes en institutos de Educación Secundaria, al tiempo que miembros de una plataforma asociativa de pensamiento crítico como la Federación Icaria (Fedicaria). Ninguna investigación social es desinteresada. Como señalara el sociólogo Jesús Ibáñez (1994) somos, en tanto que investigadores de la realidad educativa, «trozos» de ella y ésta, a su vez, es producto de nuestras operaciones mentales –las propias estructuras mentales no son en buena parte sino estructuras sociales interiorizadas– y de las categorías heurísticas y conceptuales de las que nos servimos para explicarla.

Nuestro interés por indagar en esa construcción social e histórica llamada «educación» –en este caso concreto en la educación secundaria– responde en primera instancia al deseo de desvelar y explicar las condiciones y circunstancias en las que se desenvuelve nuestra propia vida profesional. La particular historia del presente de la educación –*historia con memoria*– que defendemos y practicamos mira al pasado no por mero afán erudito o coleccionista, sino con una voluntad explícita de someter al estilete de la crítica los valores y certezas que han venido configurando y legitimando socialmente tanto la existencia de instituciones educativas como la necesidad y utilidad de los sistemas que las cobijan y dan sentido, desde su aparición en el tiempo, coincidente con el desarrollo del capitalismo y el desenvolvimiento de los Estados liberales –coincidencia, el hecho de que surja al mismo tiempo un nuevo modo de construir mercancías y de construir hombres en establecimientos *ad hoc*, que no debe pasarse por alto–. Unos sistemas educativos que, haciendo pasar por natural, racional y justo lo que no es sino una arbitraria construcción social, vinculada a la voluntad de dominio de unas clases y grupos sociales sobre otros, se han revelado históricamente como eficaces aparatos de reproducción social y cultural y de normalización de los individuos. Y así, hasta el momento presente. Precisamente por eso, afirmamos que, en puridad, no es el pasado sino el presente lo que nos interesa y preocupa; si nos ocupamos del pasado no es tanto por saber de dónde venimos –como si de desvelar un arcano o de escrutar en un lejano antecedente primigenio se tratara–, como por conocer y comprender mejor quiénes somos realmente y dónde estamos. En el ámbito de la educación y de la cultura el pasado nunca pasa del todo, el pasado está aquí y nos constituye, pesa y queda, y eso es algo que puede constatarse fácilmente pues basta con reparar en la perpetuación de las estructuras escolares –que en los dos últimos siglos no han hecho sino ampliarse y perfeccionarse a partir de unas trazas originarias que han permanecido sustancialmente inamovibles– o en los usos del lenguaje desplegado en torno a ellas¹⁶. Así pues, haciendo bueno el

¹⁶ Sin ir más lejos, un reciente trabajo inédito de VÍNAO, A. (2011b) comienza resaltando la importancia de la historia de conceptos como bachiller o bachillerato para rastrear en la persistencia de los significados atribuidos a estos estudios, para después, siguiendo la ruta trazada ya en otras investigaciones precedentes acerca de los procesos y tendencias que históricamente intervienen en la duradera configuración estructural de los sistemas educativos, analizar lo que el Bachillerato ha sido, es y puede

dictum cartesiano «quien aumenta su conocimiento, aumenta su dolor», la ciencia social crítica sobre la educación es siempre un conocimiento incómodo e intempestivo porque desvela orígenes e intereses espurios, realidades inconvenientes, destruye muchas imposturas y ensombrece muchas ilusiones –singularmente, las que nutren el insaciable núcleo del idealismo de la renovación pedagógica–. Si como afirma Bourdieu (2008), la investigación es el arte de crearse dificultades fecundas y de creárselas a los demás, el investigador social crítico debe contribuir a problematizar la realidad, a desnaturalizarla y en esa misma medida, si se nos permite el barbarismo, a historizarla y desenzualizarla.

A lo largo de nuestra trayectoria profesional hemos venido compaginando nuestro desempeño como profesores de Historia en la Educación Secundaria con la preocupación por indagar críticamente sobre el sentido de nuestro propio trabajo, el significado de la educación escolarizada y de la institución escolar; sobre la construcción y organización de conocimiento escolar, sobre el sentido de las prácticas pedagógicas y de la constitución de los cuerpos docentes. Hemos desarrollado siempre ambas facetas profesionales (investigación y enseñanza) en el seno de colectivos de pensamiento crítico: en un primer momento, hasta 1995, vinculándonos a movimientos de renovación pedagógica –grupo Cronos de Salamanca e Ínsula Barataria de Zaragoza–, posteriormente, integrándonos como miembros fundadores en la Federación Icaria (Fedicaria) y, desde el año 2000, en el llamado Proyecto Nebraska¹⁷.

Estas inusuales plataformas societarias, autofinanciadas y desarrolladas al margen de cualquier hipoteca institucional o mercantil, nos han venido proporcionando un marco de relaciones personales e intelectuales muy apropiadas para el desarrollo de nuestro trabajo: espacios de socialización renuentes a los

llegar a ser. Y es que, yendo al fondo de la cuestión, Carlos Lerena (2005, 54), en una obra seminal en la que se ensayaba una ambiciosa y profunda crítica genealógica sobre la cultura y la educación contemporáneas que, pese a haber sido publicada en 1983, constituye una referencia inexcusable del pensamiento social crítico, había afirmado con toda razón: «Todo el campo léxico de la educación y de la cultura constituye desde su construcción una alfombra para que sobre ella se pasee majestuosamente la teología o, si se quiere, la antropología socrático-judaico-cristiana. Creo, en definitiva, que repensar el pasado y repensar el lenguaje deberían ser, en el orden del conocimiento, el primer punto de un programa de defensa y de contra-ataque».

¹⁷ En la actualidad, la Federación Icaria (Fedicaria) está integrada por una treintena de miembros activos que se sirven de una estructura de funcionamiento muy flexible y horizontal en la que conviven agrupaciones territoriales (en Zaragoza, Salamanca, Sevilla, Oviedo, Santander) con proyectos de trabajo, como el mencionado Nebraska, y otro tipo de colaboraciones y participaciones más o menos esporádicas con una presencia creciente en diversos países de América Latina (Colombia, México, Chile, Argentina o Brasil). Fedicaria publica la revista *Con-Ciencia Social*, con periodicidad anual y celebra Encuentros cada dos años en los que, entre otras cosas, somete a debate público un tema monográfico. Completa información sobre la historia, componentes y actividades de la Federación puede encontrarse en su página web www.fedicaria.org; además, el Proyecto Nebraska, integrado por Julio Mateos y los firmantes de este trabajo, posee su propio sitio web www.nebraskaria.es, que incorpora un completa biblioteca de textos, documentos y publicaciones de sus autores, alguna de las cuales enumeraremos más adelante, en régimen de público y libre acceso.

protocolos y códigos, escritos y no escritos –sacralización del trabajo individual y de la propiedad intelectual, mecanismos y sistemas de cita y reconocimiento, incomunicación e ignorancia mutua entre campos profesionales y áreas de conocimiento diferentes, etc.– que rigen las normas de acceso y el funcionamiento de los espacios académicos donde tradicionalmente se produce y distribuye conocimiento. En su seno, nuestra condición de profesores de Instituto, investigadores, académicos y no académicos, ocasionales colaboradores con universidades e instancias públicas dedicadas a la formación de profesores, nos sitúa en un lugar atípico y distanciado respecto a los saberes-poderes de las corporaciones profesionales especializadas que vienen patrimonializando y parcelando hasta el esperpento la reflexión sobre la realidad social, cultural y educativa. No debe menospreciarse en absoluto el carácter excéntrico de nuestra posición en el campo de la investigación educativa e histórico-educativa, pues, pese a todo, esta suerte de *habitus* fraguado, deliberadamente, en los márgenes, nos ha permitido no sólo pensar sobre lo que a menudo resulta impensable desde el interior de los campos profesionales constituidos –especialmente en el ámbito de las llamadas ciencias de la educación, aunque el juicio sería perfectamente aplicable al de los historiadores o a cualquier otro nicho de saber-poder relacionado con la producción simbólica–, sino romper con la compartimentación y apropiación jerárquica de intereses, tareas y «negociados» con las que las distintas tribus académicas acotan y defienden sus espacios de poder e influencia social, atribuyendo a cada cual una parcela limitada de actuación: los historiadores, la producción de conocimiento historiográfico; los pedagogos y didactas, el diseño de la «alta pedagogía» y de las didácticas especiales; los profesores, la «baja pedagogía» y el noble oficio de enseñar al que no sabe.

In nuce, el punto de vista desde el que proponemos proyectar esa nueva mirada crítica sobre la historia de los Institutos a la que anteriormente nos referíamos, se contrapone al predominio de esas miradas acríticas, endógenas y laudatorias que menudean en las monografías sobre los Institutos. Por el contrario, nos situamos en un lugar expuesto y comprometido, nada heroico por cierto¹⁸, que conjuga la autocrítica e independencia de criterio con la crítica de los

¹⁸ Conocemos perfectamente los riesgos que acechan –*vg* la ignorancia o el ninguneo– al conocimiento que se elabora pretendidamente desde los márgenes de los campos de saber-poder académico. Nuestro compañero Julio Mateos, en un trabajo inédito, de claras resonancias nietzscheanas y lerenianas (de Carlos Lereña), titulado *La posesión del conocimiento. Crítica del conocimiento escolar y académico. En busca de la alegría del conocimiento*, se refería con singular agudeza a este asunto: «El saber que se atesora no es nada si no goza de un prestigio reconocido en el mercado de méritos académicos. El conocimiento que no es reconocido, que no es cotizado, es como si no existiera. El mercado de la sabiduría está lleno de complicadas rutas de conquista, pagado de grupos de poder e influencia, de competidores y aliados, de escaparates para su exhibición y mandarinatos que otorgan o desautorizan el valor del saber que cada uno tiene. Pero no se puede navegar entre tan procelosas aguas sin conocerlas a fondo.»

saberes, poderes, procesos de validación y reconocimiento, usos y prácticas que rigen los campos profesionales establecidos dedicados tradicionalmente a la producción y enseñanza de conocimiento histórico. La propuesta que presentamos, que, aunando trabajo científico y enseñanza, trata de integrar procesos de investigación y prácticas de educación histórica contrahegemónicas, en el marco de una *didáctica crítica*, constituye un buen ejemplo de lo que estamos expresando. Corresponde ahora delimitar el objeto, las preguntas y el método que hemos seguido en nuestra investigación sobre los institutos y, al mismo tiempo, referir con brevedad y precisión las herramientas heurísticas y categorías conceptuales que venimos utilizando y desarrollando en este empeño.

La construcción del objeto, fuentes y método de investigación: supuestos epistemológicos y herramientas heurísticas

Principalísimo propósito de nuestro trabajo historiográfico es contribuir a pensar la educación como un problema social y a desvelar a sus instituciones y agentes sociales (profesores, alumnos y otros), respectivamente, como escenarios sociales y sujetos históricos donde se dirime la política de la cultura y donde se desenvuelven confrontaciones, alianzas estratégicas o coyunturales y luchas por el poder entre clases y facciones de clase. Una cuestión que debe analizarse en el marco de contextos y procesos históricos amplios, arrítmicos y en absoluto armónicos –como la industrialización, las necesidades de cualificación de la mano de obra, la urbanización, el desarrollo de las clases medias y de las clases trabajadoras, el crecimiento y modernización de los Estados, la secularización y laicización de la sociedad, o la masificación de los fenómenos culturales– que son de datación extremadamente compleja y cuya caracterización en el tiempo trasciende, en absoluto, la espuma de los cambios políticos.

Así, frente a la perspectiva apologética e idealista dominante, que con frecuencia suele centrar su atención en el estudio interno, ahistórico, descontextualizado y laudatorio del devenir de los institutos –de su alumnado y profesorado más notable y relevante, de su patrimonio o de su funcionamiento y gestión institucional–, en nuestra opinión, el estudio monográfico de las instituciones educativas únicamente tiene sentido, en la medida en que sea capaz de aportar luz al análisis crítico de la vida social española y de propiciar el debate público acerca de los problemas sociales y educativos que en ella tuvieron y tienen lugar. Digámoslo de una vez: los institutos no son, por sí mismos, el objeto de nuestra investigación, sino una suerte de microcosmos –si se quiere una lente, un observatorio– desde el que asomarnos, sintomáticamente, a la realidad social para problematizarla y pensarla históricamente. Desde esta perspectiva, los institutos permiten escrutar y explicar las grandes tendencias y líneas de desarrollo sociales y culturales que se han producido a lo largo de la historia contemporánea española. Así pues, evitando los riesgos de proyectar una

mirada excesivamente restringida sobre la institución, hemos ido construyendo el objeto de nuestras monografías centrando nuestra pesquisa en el examen de tres grandes ejes o temas problemáticos claramente interconectados entre sí:

– Cambios y continuidades en los modos de la educación secundaria y su relación con procesos económicos, sociales y políticos desarrollados en la España de los siglos XIX y XX. Los Institutos de Bachillerato como escenario de las luchas por el poder y el control social: de la formación de elites a la educación de masas.

– La evolución de los procesos de escolarización (masculina y femenina) y de los cuerpos docentes en los institutos españoles y su relación con procesos sociales y culturales exógenos y endógenos al sistema educativo. Producción y reproducción social y cultural en los institutos de Bachillerato españoles en perspectiva histórica.

– Memorias individuales y memoria colectiva de alumnos y profesores: la manufactura del imaginario sobre la escolarización en los Institutos de Bachillerato a lo largo de los últimos ochenta años. Culturas escolares y académicas en los institutos de Bachillerato: cambios y permanencias en la construcción de subjetividades e imaginarios.

Pensar históricamente la educación escolar y las instituciones que le dan sentido –los Institutos de Bachillerato, en nuestro caso– como un problema, supone incorporar la sospecha como principio de procedimiento a nuestras investigaciones. En efecto, en el campo de la educación casi nada es lo que parece. Tanto el lenguaje como la retórica legitimadora, plasmada en tratados, proyectos, planes, reglamentos o leyes educativas, contruidos alrededor de la educación contemporánea desde finales del siglo XVIII hasta el momento actual, son un permanente y consciente ejercicio de disimulo eufemístico destinado a maquillar y ocultar los verdaderos motivos del proyecto escolarizador y sus efectos reales sobre la estratificación social. Ni la escuela es, como afirman los defensores del capital humano, una inagotable fuente de riqueza o una instancia neutra ejecutora impasible de un programa de selección social basada en la capacidad y el mérito individuales, ni, como sostiene el idealismo de la renovación pedagógica, un lugar perfectible y amable susceptible de convertir en realidad el sueño de la formación de probos ciudadanos. Por su parte, los profesionales que en ella trabajamos, tampoco somos esos abnegados sacerdotes laicos entregados a la difusión del mejor conocimiento posible, en aras del progreso y el bienestar sociales, tal y como se nos suele presentar en las narraciones del historicismo vulgar. Ni en su etapa elitista ni en su actual disposición masificada, los Institutos se limitan (o han limitado) a transmitir conocimientos imprescindibles para elevar la cultura más allá de lo primario en progresiva extensión a todas las capas sociales. En aquella primera etapa elitista su función principal fue la de distinguir y seleccionar a unos reducidos contingentes de

especialistas y cuadros (*los que tenían estudios*) para funciones sociales alejadas del trabajo a jornal y con las manos. Con la masificación de los estudios secundarios se impuso finalmente el ideal pequeño burgués del *mérito personal* frente a la *selección por nacimiento*, como pieza ideológica sin la cual sería imposible, obviamente, cualquier legitimación del Estado en la etapa del capitalismo transnacional en la que aún estamos. Es decir, en términos sociológicos, convertir en estudiantes a todos y a todas (dar las mismas oportunidades) no significa propiamente una conquista social en términos de igualdad, sino que supone un retraso en el tiempo del momento de la selección; se adapta el sistema a la nueva segmentación social, a las nuevas formas de jerarquización y organización del trabajo. La escolarización de masas significó para la gran mayoría prolongar el derecho a no trabajar (que es lo que significa *ser estudiante*) *todavía*. De ahí que las finalidades de la educación escolar, más allá de transmitir conocimientos o de formar dotaciones de mano de obra utilizable, hayan compuesto siempre un amplio y complejo abanico de utilidades de inculcación, subjetivación (producción de sujetos), reproducción y legitimación de las estructuras clasistas, sexistas y de las formas de cultura y poder dominantes, destinadas al mantenimiento del *statu quo*. Por último, la sospecha debe aplicarse también sobre la música de fondo que subyace a la lógica historicista dominante en la historiografía educativa y que, llevando hasta el paroxismo los postulados del funcionalismo sociológico, establece una abusiva e, históricamente injustificable, identificación entre reforma educativa, ampliación de la escolarización, modernización económica y el triunfo de una plena democratización social y política; conviene huir como de la peste de este tipo de concepciones ideal-progresistas, de esta mirada «progresista del progreso», en las que la educación y la escuela comparecen siempre como esos espacios esencializados, libres de toda sospecha, últimos reductos de una suerte de utopismo social benefactor al que las sociedades abiertas y de libre mercado se encuentran abocadas por definición.

La educación es, en nuestra opinión, un territorio abonado para el embuste y la impostura y más nos valdría conducirnos por sus veredas prestando atención a las máximas del sabio desconfiado: de lo que te digan u oigas, nada; de lo que veas, la mitad... Diríase que la complejidad del fenómeno escolarizador (de ayer y de hoy) no podrá ser desentrañada reparando únicamente en los textos escritos –legales o no– que diseñan, organizan o reglamentan el funcionamiento del sistema y de sus instituciones, fijando la atención en los documentos con que las propias entidades educativas dan cuenta de su propia historia y construyen su propia memoria (libros de actas, informes, memorias, etc.), pugnando por la reconstrucción de las vidas de sus más dilectos docentes y discentes, o embelesándonos en el estudio del patrimonio material (e inmaterial) conservado, tratando de hallar en él huellas incontrovertibles de una incruenta cruzada en pos de la extensión cultural. La realidad no es, en modo

alguno, lo que estas fuentes históricas convencionales nos dicen y transparentan, sino, justamente, lo que éstas no podrían decir nunca abiertamente. De ahí nuestra crítica radical y sin contemplaciones al vacío empirismo del coleccionista de datos y documentos: si el pasado es una realidad fluyente que construimos y damos a la vida desde los problemas del presente¹⁹ –en modo alguno una entidad ya terminada a la espera de ser «descubierta»–, la operación mediante la que el sujeto objetiva el pasado precisa, ineludiblemente, de herramientas teóricas. Así pues, la mirada sospechosa del historiador genealogista y del científico social no sólo está obligada a distanciarse del objeto a estudiar, a problematizarlo o a reconsiderar de manera radical la selección y utilización de las fuentes que debe manejar en su investigación, sino, muy fundamentalmente, a dotarse de un imprescindible marco teórico y conceptual –un bastimento de categorías analíticas y heurísticas, provenientes no sólo de la ciencia histórica sino de la teoría social y de las ciencias de la educación– del que suelen estar ayunas las monografías al uso sobre los Institutos. En definitiva, estamos hablando de una serie de herramientas conceptuales que emergen del propio proceso de construcción del conocimiento, del diálogo, siempre inconcluso, que el sujeto mantiene con su objeto de investigación y de los que se sirve para definirlo y cartografiarlo con mayor precisión.

El Proyecto Nebraska nunca ha pretendido construir una teoría de carácter general sobre la educación. El marco teórico al que nos referimos –que se complace mucho más con la plástica y archiconocida imagen wittgensteiniana de la «caja de herramientas» que con la estéril solemnidad de la «gran teoría» preexistente y autoexplicativa– no llega en nuestro caso de improviso, sino que encuentra una ya amplia y consistente producción historiográfica, elaborada en el seno del Proyecto Nebraska de Fedicaria, y sin la que estas monografías no hubieran sido posibles. En primer lugar, porque nos han proporcionado una mirada global, crítico-genealógica, sobre la educación y la institución escolar en el marco de la era del capitalismo; una mirada amplia que se ha ido posando con particular interés en asuntos como los procesos de construcción social de las disciplinas y saberes escolares, la producción de prácticas pedagógicas o la

¹⁹ La dimensión constructiva de la realidad social, más allá de las teorías clásicas de Berger y Luckmann dadas a conocer en los años sesenta y de los novísimos devaneos del llamado «giro lingüístico», que es preciso evitar, constituye uno de los supuestos epistemológicos fundamentales del pensamiento social crítico y de la reacción frente al positivismo y empirismo imperantes en la teoría social. Tanto la sociología del conocimiento como la historia social y cultural –desde N. Elías a P. Burke, pasando por M. Foucault, E. P. Thompson o E. J. Hobsbawm– han sido receptoras y se han visto favorecidas, en mayor o menor medida, de los planteamientos del estructuracionismo y/o constructivismo social. En este sentido, la lectura de la obra de GIDDENS, A., *La constitución de la sociedad. Bases de la teoría de la estructuración* (1984) pero, sobre todo, la magmática producción de BOURDIEU, P. –*El sentido práctico* (1980)–, en especial sus aportaciones a la construcción de una teoría de la acción social así como el uso de categorías como el concepto de *habitus* o de *campo*, constituyen referencias fundamentales en las investigaciones del Proyecto Nebraska.

sociogénesis de los campos profesionales y cuerpos docentes ligados a la educación escolarizada y a la invención de la pedagogía y didáctica en tanto que regímenes de verdad. En segundo lugar, porque estos trabajos nos han venido dotando de un rico y original bagaje teórico-conceptual que hemos tenido ocasión de ir perfeccionando en el curso de nuestras investigaciones sometiendo su interés heurístico a debate público con otros profesionales de la historiografía y de la teoría social²⁰.

Como puede verse en la siguiente ilustración, el acervo referencial y conceptual nebraskiano, de raigambre crítica, susceptible de guiar nuestras indagaciones, permitiéndonos desentrañar realidades a menudo naturalizadas u ocultas y, al mismo tiempo, de problematizar nuestras propias prácticas institucionales, se podría representar como una cartografía-planetario de esferas en la que las nociones de *código disciplinar* y *modo de educación* ocuparían un lugar central; el resto de categorías orbitarían en torno a las dos citadas y el conjunto evocaría una recreación sinóptica que reconoce nutrirse, de manera muy libre y en absoluto dogmática, de diversas tradiciones intelectuales de pensamiento crítico.

²⁰ La construcción sociogenética de las disciplinas y saberes escolares, así como el estudio de las prácticas pedagógicas, entendidas como prácticas sociales de dominación y control, ha recibido una primigenia, original y especial atención en el marco de nuestro Proyecto; en la tesis doctoral de CUESTA, R. *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*, leída en la Universidad de Salamanca en 1997 y publicada en 1997 y 1998, no sólo se produjo un ruptura, como ya se ha advertido, con el enfoque tradicional que estos temas recibían en la historiografía educativa española, sino que quedaron dispuestas las trazas fundamentales de una cartografía teórico-conceptual, singularmente las categorías de código disciplinar y modo de educación, que pronto pasó a socializarse en el proyecto Nebraska. Así, en este mismo marco de preocupaciones temáticas y de referentes teóricos se gestaron tanto la investigación de MATEOS, Julio, *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*, defendida como tesis doctoral en Salamanca en el año 2008 (MATEOS, 2011), como la de MERCHÁN, Javier, *Enseñanza, examen y control*, publicada en la colección Educación, Historia y Crítica –colección dirigida y coordinada desde el Proyecto Nebraska– de editorial Octaedro, en 2005. En plena sintonía con las investigaciones anteriores, la sociogénesis de las tradiciones discursivas y los campos profesionales ligados a la Pedagogía y la Didáctica (de la Geografía y la Historia) fue abordada por J. Mainer en su trabajo de doctorado, presentado en la Universidad de Zaragoza en 2007 y que dio lugar a la publicación por el CSIC de *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)* en 2009. Un trabajo asimismo muy importante en el acervo nebraskiano pues marca un hito no sólo en la consolidación de la mirada crítico-genealógica, sobre la educación y sobre la historiografía educativa, sino también en la maduración del uso de las categorías heurísticas a las que nos venimos refiriendo, fue el que R. Cuesta dio a conocer en 2005 bajo el significativo título de *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, asimismo publicado en la colección nebraskiana de editorial Octaedro.

Sobre el debate público de nuestras propuestas y marco teórico-conceptual, puede verse el volumen coordinado por MAINER, J. (2008), *Pensar críticamente la educación escolar; perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, que incluye los trabajos presentados en el Curso «Problematizar el presente y pensar históricamente la educación y la escuela» celebrado en la Universidad de Verano de Jaca (julio de 2007), y, particularmente, CUESTA, R., MAINER, J., MATEOS, J. (2009), que, a su vez, recoge los debates del Seminario «Transiciones, cambios y modos de educación» que tuvo lugar en el CEINCE de Berlanga de Duero (Soria) en julio de 2009.

TOPOGRAFÍAS CONCEPTUALES



Una historia crítica de la educación secundaria como la que pretendemos requiere ante todo de categorías analíticas que nos ayuden a pensar la continuidad y el cambio, más allá del cortoplacismo y del fugaz y engañoso pulso de los acontecimientos políticos. La historia de la educación, como la de otros muchos fenómenos culturales más o menos relacionados con ella –la concepción de la infancia, de la sexualidad, etc.–, se inscribe y comprende en el marco de los tiempos largos, en la estela de esas potentes tradiciones sociales cuya lenta sedimentación, encarnada en instituciones precisas que, merced al desarrollo y progresivo perfeccionamiento de tecnologías y dispositivos de todo tipo –desde la organización del tiempo y del espacio, hasta las disciplinas o los exámenes–, funcionan como auténticas estructuras estructurantes y van modelando y gobernando, a menudo de forma infraconsciente, las prácticas y acciones, en definitiva el *habitus* de los sujetos –profesores y alumnos– que en ellas se dan cita. Cuestiones y procesos tan diversos y aparentemente naturales como, por ejemplo, el desarrollo de los cuerpos docentes –pongamos el de los catedráticos de segunda enseñanza–, la implantación del curso escolar o las formas de sistematización, inclusión/exclusión, segmentación vertical u horizontal del alumnado, la evolución de los tipos de pedagogía y prácticas pedagógicas, las diversas formas y funciones del examen, etc., forman parte del largo

proceso configurador de los sistemas educativos y su aprehensión en el tiempo no sólo transcurre con mucho la sucesión regímenes políticos, por diferentes y contrapuestos que éstos sean, sino que atraviesa un amplio recorrido en el que éstos pueden perfectamente llegar a sucederse sin contradicción²¹.

Pero es que, además, las instituciones escolares –*verbi gratia*, los Institutos de Bachillerato– y las prácticas que en ellas habitan forman parte de un sistema. Un todo cuyas partes se hayan interrelacionadas y funcionan con un importante grado de coherencia, de manera que cualquier cambio o modificación resulta imposible sin acudir a la estructura dentro de la que se produce y adquiere sentido. De ahí que muchas de las reformas pedagógicas, de los cambios programados y diseñados por gobiernos y/o cohortes de expertos –piénsese en el proceso de ampliación de los procesos de escolarización o en la implantación de los supuestos de la llamada escuela única o unificada, que constituyó el basamento ideológico que articuló buena parte de las propuestas del reformismo social y educativo del liberal-socialismo en España desde la fundación de la ILE hasta la II República–, hayan naufragado una y otra vez al sustraerse a la lógica inapelable de un sistema creado para garantizar la estabilidad y el equilibrio de fuerzas en el marco de un orden social desigual y jerárquico determinado. La racionalidad funcional de éste, de no modificarse sustancialmente como consecuencia de una revolución social, acaba imponiéndose siempre y, en todo caso, los cambios que el sistema educativo termine por *aceptar* o incorporar, cuando las condiciones así lo aconsejen o exijan, claro está, serán aquellos que le permitan seguir produciendo y reproduciendo más y mejor su lógica desigual y jerárquica, eso sí, de manera cada vez más sutil y sofisticada, tal y como acon-

²¹ Muchas de estas cuestiones han sido objeto de minucioso estudio en nuestras indagaciones genealógicas. Cuando hablamos de educación las continuidades, estructurales y de otro tipo, son evidentes en un período como el transcurrido en España entre 1900 y 1960, tan convulso y cambiante en el plano político y social y atravesado por acontecimientos ciertamente «matriciales» como la II República, la Guerra Civil o el franquismo; recientemente, por ejemplo, hemos abordado este asunto en una monografía dedicada al inspector de primera enseñanza Adolfo Maíllo (1901-1995), donde exploramos la utilidad explicativa del concepto «pedagogo orgánico del Estado» para dar cuenta de la persistencia y durabilidad de la función y desempeño de ciertas corporaciones profesionales durante el largo periodo de la transición entre los modos de educación (MAINER Y MATEOS, 2011). La necesidad que la historiografía educativa tiene de renovar su aparato conceptual para ensayar marcos y criterios de acotación temporal y periodización que superen, de una vez por todas, los consabidos e insuficientes hitos de la historia política utilizados hasta ahora de forma un tanto acrítica y generalizada (al estilo de «la educación en la Restauración borbónica, en la Segunda República o en el primer franquismo...»), o, también, reproduciendo el pernio 1936-1939 como una suerte de límite temporal infranqueable, cosa que acontece en una considerable proporción de los trabajos de investigación que se vienen desarrollando en los últimos años), constituye, en nuestra opinión, un hecho inapelable. Al respecto, llama la atención que la adopción por parte de muchos historiadores de la educación de conceptos como el de *cultura escolar* o *gramática de la escuela* –que nos hablan a las claras del potencial explicativo del tiempo largo– no haya supuesto, paralelamente, la toma en consideración de las periodizaciones usuales en su práctica historiográfica –que, contradictoriamente, siguen llamando la atención sobre la espuma de los acontecimientos y avatares políticos–.

tece en la actualidad. Recuérdense a este respecto que la realización práctica de la anhelada escuela unificada en España –que se tradujo en el fin de la existencia de un sistema de escolarización absolutamente escindido entre la primera y la segunda enseñanza que regía desde la Ley Moyano de 1857– se produjo en plena dictadura franquista de la mano de los tecnócratas del Opus Dei tras la proclamación de la Ley General de Educación de 1970. Y es que las formas históricas de reproducción y legitimación del capitalismo a través de la educación y sus instituciones sólo pueden ser comprendidas, desde la complejidad que proporciona la administración de formas cada vez más refinadas de violencia simbólica, en la perspectiva de la mirada del tiempo largo.

Así, el uso de los conceptos *código disciplinar* y *modo de educación*, surgidos, como se dijo, en el curso de la investigación sociogenética de la Historia como disciplina escolar (Cuesta, 1997), nos ha proporcionado claves interpretativas adecuadas para emprender esa *historia con memoria* de los institutos cuya oportunidad y sentido hemos tratado de explicar hasta aquí. Conviene pues ahora realizar una glosa explicativa de ambas categorías heurísticas, reparando en sus virtualidades explicativas en relación con el objeto de estudio que nos ocupa.

El *código disciplinar* de las materias de enseñanza es un concepto heurístico muy potente del acervo nebraskiano, que desde hace un tiempo ya ha empezado a ser reconocido y utilizado en la historia social del currículo y de las disciplinas escolares, tanto en nuestro país como en América Latina. Como tal, el término «código» no hace referencia a un determinado programa o plan de estudios o a una tradición de manuales escolares, sino que incorpora las trazas lógico-discursivas, los dispositivos reguladores y las prácticas que legitiman la existencia y la función social y subjetivadora de una disciplina escolar. El código disciplinar, a modo de cristalización de sentido, de dispositivo clave de la llamada gramática o cultura escolar, podría definirse como un «conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito). En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de las materias dentro del marco escolar. El código disciplinar aparece como una larga y duradera tradición social que legitima la función educativa atribuida a cada disciplina y contribuye a regular el ejercicio cotidiano de su enseñanza. Resistente a los cambios, aunque no invariable, se adapta, con ciertos desfases, al transcurso de los modos de educación» (Cuesta, 1997). La construcción de las disciplinas escolares no es, pese a lo que suele creerse, una realidad construida y difundida desde la Universidad al resto de los niveles educativos. Aunque las disciplinas, como artefactos de la cultura escolar, han tenido una génesis diferenciada según el caso que se trate²², lo cierto es que el

²² Véase al respecto el trabajo de MATEOS, Julio (2011) sobre la sociogénesis del área de conocimiento del medio en la educación primaria y, en especial, el atinado uso que realiza de la categoría «código pedagógico del entorno» para desarrollar sus tesis.

proceso constitutivo de muchos saberes escolares, tuvo lugar precisamente en la Segunda Enseñanza y su gestación anduvo a cargo de la primera corporación especializada en estos menesteres: los catedráticos de Instituto. Fueron ellos quienes contribuyeron decisivamente a inventar y consolidar esa tradición social que hemos denominado código disciplinar²³.

Sin extendernos más sobre este asunto, de lo dicho hasta aquí cabe deducir un par de consideraciones respecto a las posibilidades heurísticas del concepto que nos ocupa. En primer lugar, el código disciplinar permite explicar las disciplinas escolares como unas mercancías de larga data y genuinamente escolares, haciendo reparar al investigador en la autonomía funcional y en la versatilidad productiva de la cultura escolar, y no como una simplificación o mera adaptación transpositiva de una ciencia ya dada –si bien las disciplinas escolares no se constituyeron absolutamente al margen de los llamados saberes científicos-académicos de referencia, no es menos cierto que entre ambos campos (el científico y el escolar) se dibujan unas relaciones transformativas más próximas a los dominios de la nigromancia o de la alquimia, que al futil imaginario psico-pedagógico de la transposición didáctica–. Por otro lado, el código disciplinar sitúa al investigador ante una de esas estructuras estructurantes del *habitus* docente (y, por extensión, del discente): otorga sentido y legitimidad a las rutinas cronoespaciales, naturaliza la práctica de su enseñanza y contribuye, en suma, a modelar los códigos socioprofesionales en los que se produce y reproduce socialmente su subjetividad como miembro de un campo profesional. Estas reglas, muchas de ellas no escritas, se adhieren al docente como una

²³ Por lo que se refiere a la Geografía y la Historia, –también a otras muchas disciplinas como la Matemática, las Ciencias Naturales o las Físico-Químicas–, este código tuvo un escenario constitutivo francamente privilegiado: el escenario escogido fue, no por casualidad, el de los Institutos de Segunda Enseñanza creados por el Plan Pidal en 1845 –recuérdese que las escuelas de Primera Enseñanza no incorporaron, y sólo nominalmente, las enseñanzas geohistóricas hasta el enciclopédico Plan de 1901 y, por su parte, en la Universidad habrá que esperar hasta 1900 para ver la creación de la primera Sección de Historia y hasta los años sesenta para las de Geografía–. En efecto, la invención de la Historia y la Geografía como disciplinas, es decir, la escolarización o asignaturización del pasado y del paisaje patrios, se efectuó precisamente en los Institutos de Segunda Enseñanza y dentro del modo de educación tradicional elitista erigido con la Ley Moyano de 1857. Con todo, la invención de este código, referido a la enseñanza de la Historia y la Geografía escolares, se vio acompañada y en buena parte reforzada por la paralela configuración de la profesionalización de una historiografía liberal nacionalista y de una geografía política con clara vocación nacionalista y colonialista –empresas en las que, por cierto, participaron de forma muy activa los propios catedráticos de Segunda Enseñanza–; todo ello contribuyó a edificar el imaginario de la nación burguesa que precisaban las elites gobernantes del Estado isabelino y restauracionista. No es que hayan emergido absolutamente al margen de los saberes científicos-académicos, sino que entre ambos campos hay una relación transformativa. La nacionalización del pasado y del paisaje y su escolarización en los Institutos donde se formaban las futuras elites fueron procesos totalmente inseparables; de suyo, la corporación de catedráticos de Segunda Enseñanza no dejó nunca de identificarse con este canon y programa, hasta el punto de que nacionalismo, arcaísmo científico, elitismo y memorismo, constituyeron los componentes dominantes del código disciplinar de la educación histórico-geográfica (CUESTA, 1997) al menos hasta los años sesenta del siglo XX.

segunda piel y organizan su práctica docente como una tradición muy difícil, muda, rutinaria, revivida y reproducida una y otra vez en el comportamiento de los distintos cuerpos docentes normalizados (perfectamente jerarquizados, segmentados en distintas clases y subclases, categorías y sueldos) constituyéndolos como «guardianes de la tradición y esclavos de la rutina».

Por su parte, el concepto de *modos de educación* fue utilizado originariamente a efectos de dar cuenta de la evolución del sistema educativo en la era del capitalismo –recuérdese que su origen es, asimismo, inseparable de la necesidad de dar cuenta, en el tiempo, de la sociogénesis de una disciplina escolar (Cuesta, 1997)–. Muy pronto se desveló con un gran potencial para datar otros fenómenos histórico-educativos y para cartografiar con mayor precisión y riqueza nuestros propios objetos de investigación (Cuesta, Mainer y Mateos, 2009). Resumiendo mucho, concebimos los modos de educación como representaciones prototípicas, como grandes armazones sinópticos que se suceden en el tiempo, de los que nos servimos para otear –a modo de lentes de largo alcance– la esfera cultural a la que la educación pertenece en su autonomía constitutiva pero, también, en relación con la producción y organización social capitalista. Obviamente, los modos de educación no «existen» como tales; son construcciones teóricas, modelos o tipos ideales, con una estricta finalidad heurística de las que nos servimos para conocer y explicar la realidad, pero, en modo alguno, cabe identificarlos con ella.

En el desarrollo del capitalismo español hemos distinguido dos grandes etapas que se corresponderían con sendas fases modélicas de desarrollo histórico educativo. Por un lado, la del capitalismo en su forma más tradicional, de base agraria y centrada en la producción nacional, que conectaría con el modo de educación tradicional-elitista (desde los años treinta del siglo XIX, época de las primeras construcciones jurídicas de un sistema nacional de enseñanza, compendiadas posteriormente en la Ley Moyano de 1857, hasta finales de los años cincuenta del siglo XX). Por otro lado, la del capitalismo monopolista y transnacional, que se correspondería con el desarrollo del modo de educación tecnocrático de masas (que irá imponiéndose en los años sesenta y alcanzará pleno estatuto jurídico con la aprobación de la Ley General de Educación de 1970). Este último modo de educación, cuya vigencia es incuestionable todavía, no hizo sino afianzarse y consolidarse merced al ciclo reformista que sucedió, en los años ochenta y noventa, sin solución de continuidad, a la citada legislación franquista, completando así aquella «revolución silenciosa» de la que hablara Utande Igualada. Como fácilmente podrá comprobar el lector, es evidente que la toma en consideración de estas etapas o modos constituye una herramienta de primer orden para escrutar en el desenvolvimiento de la educación secundaria en nuestro país y, en particular, en la vida de las instituciones escolares estatales que la dotaron de significación social.

Para mejor precisar la idiosincrasia de cada uno de los modos de educación y explicar la evolución y el tránsito entre ellos, se han tenido en cuenta cuatro variables determinantes (e interactuantes). Una, como se ha dicho, haría referencia al capitalismo como sistema económico, pero la correspondencia no reside única, ni siquiera principalmente, entre los modos de educación y los económicos de producción. Así, las otras tres variables fundamentales serían: por un lado, la evolución de las formas de poder y sometimiento; por otra, las formas de dominación simbólica, propias del mundo escolar y finalmente el examen como tecnología de producción de saberes y sujetos de conocimiento. «Todo ello se resumiría diciendo que la sucesión de modos de educación está enmarcado en tres líneas de fuerza de distinta naturaleza. Una es de carácter económico (los distintos tipos de capitalismo); otra, siguiendo la huella de Foucault y Weber, es de naturaleza política pues refiere a las formas de dominación y control (...); y, finalmente, la otra es de naturaleza cultural, porque se refiere a las formas mediante las cuales en una sociedad se genera y distribuye el conocimiento a través de la escuela y los consiguientes fenómenos de subjetivación que ello ocasiona» (Cuesta, Mainer, Mateos, 2009, 31).

Somos conscientes de que una cosa es definir tipos o modos «ideales» de educación y otra muy distinta afinar el ritmo y aquilatar la morfología precisa en que tuvo lugar el cambio (o mejor, los cambios) entre los distintos componentes de aquéllos. La clave de todo ello consiste, justamente, en tomar en consideración la visión a la par sinóptica y dinámica de estas categorías heurísticas e ir precisando (merced al estudio de objetos muy diversos y a la luz de numerosas fuentes documentales y de otro tipo) cuándo y cómo se ubican los momentos críticos y de encrucijada (esos momentos en que lo «viejo» no acaba de morir y lo «nuevo» no acaba de nacer) que posibilitan el paso de un modo de educación a otro. En la tabla adjunta, puede verse el ensayo de periodización de la sucesión de los modos de educación en España con la que venimos trabajando en el proyecto Nebraska de Fedicaria y que utilizamos en las monografías que nos ocupan:

MODO DE EDUCACIÓN TRADICIONAL-ELITISTA (Mediados del siglo XIX-Mediados del siglo XX)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fase constituyente. Creación del sistema educativo, 1836-1857. 2. Pervivencia hasta la segunda mitad del siglo XIX. 3. Reformulación discursiva y reformas entre 1900 y 1939. Comienzo de la «transición larga». 4. Ruptura ideológica y continuidad estructural, 1939-1960. Sigue la «transición larga».
TRANSICIÓN	Años sesenta del siglo XX.
MODO DE EDUCACIÓN TECNOCRÁTICO DE MASAS (años setenta siglo XX-hoy)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Período constituyente (1970-1990) del Estado del Bienestar y la escuela integrada. 2. Generalización de la escuela de masas y de la «sociedad educadora» (años noventa hasta hoy).

Así, el problema de las transiciones entre los modos de educación se convierte en objeto de estudio principalísimo de cualquier indagación genealógica sobre los Institutos, o sobre cualquier otro tema relacionado con nuestra historia educativa. Si, de manera general, hemos señalado el extenso período 1900-1960 como el amplio marco temporal en el que operaría la «transición larga» entre los modos de educación y específicamente los años sesenta como el momento del cambio acelerado y definitivo, para el tema que nos ocupa existen dos coyunturas de especial interés, separados por la Guerra Civil y los ominosos designios de una larga postguerra. En ellos es preciso rastrear la gestación y postrer aceleración de las profundas transformaciones que afectarían a la estructura, funciones y estatuto de la educación secundaria:

– Las décadas de los años veinte y treinta, tras el fin de la Primera Guerra Mundial, contemplan el comienzo de una larga transición entre el bachillerato de elites y el de masas, que se manifiesta en la expansión numérica y geográfica de los centros²⁴, en una ampliación de la matrícula, con un inicial despliegue del alumnado femenino, y en el comienzo de una lenta ampliación de las plantillas de profesorado; todo lo cual se manifiesta en un primer intento, malogrado, de establecer un acceso directo desde la Primaria Superior a 3.º de Bachillerato (Plan de Elías Tormo de 1930). La política educativa de la II República, especialmente la del primer bienio, mucho más tímida y limitada en lo que se refiere a la segunda enseñanza de lo que suele pensarse, no hizo sino perseverar en alguno de estos cambios estructurales, sin que llegase a alcanzarse el objetivo de la anhelada escuela unificada.

– La década de los setenta del siglo pasado constituye, en puridad, el momento de los cambios sustanciales y definitivos, que ya se habían ido cocinando y lentamente verificando a lo largo de las dos décadas anteriores: es el momento de la eclosión definitiva de la crisis del bachillerato tradicional –la superación de la dualidad y radical escisión entre la Primera y Segunda enseñanzas que caracterizaba al sistema educativo del modo de educación tradicional y elitista, la significativa ruptura del coriáceo caparazón del cuerpo de Catedráticos de Instituto, culminada en los años noventa, no exenta de un creciente e imparable proceso de feminización de la docencia en los centros, etc.–. Los cambios, ahora sí, van a suponer una transformación profunda en las funciones de la enseñanza secundaria, en la cultura académica y escolar y en la gestión administrativa y profesional de los Institutos²⁵. En todo caso, el hori-

²⁴ Asunto abordado recientemente por Antonio F. Canales (2011) en un documentado trabajo dedicado a explorar la evolución de la red de institutos de segunda enseñanza entre los años veinte y cuarenta del siglo XX.

²⁵ Con todo, nuestras investigaciones sobre los Institutos de Salamanca y Huesca han puesto de manifiesto que los cambios reales operados en los institutos entre 1960 y 1990 no fueron únicamente directa consecuencia de los grandes marcos legislativos. El progresivo y masivo aterrizaje de nuevo

zonte final había quedado claramente formulado: de una enseñanza predominantemente masculina a una enseñanza mixta; de una enseñanza voluntaria y para elites a una enseñanza obligatoria (o casi) y para todos y todas; de una enseñanza preuniversitaria a una no-universitaria.

En este, extenso ya, repaso de las herramientas heurísticas que venimos utilizando, no pueden faltar unas palabras acerca del interés historiográfico y pedagógico que para nuestro proyecto de *historia con memoria* posee bucear en el interior de lo que realmente sucede y se percibe en la institución escolar y en sus aulas, indagando en la producción de subjetividades, en la construcción de los sujetos en contextos escolares. Así pues, el indudable interés cognitivo y educativo de la memoria nos ha conducido a considerar los testimonios orales como fuente, objeto y argumentario relevante –nunca como mera ilustración o depósito de anécdotas y ocurrencias, pero tampoco como «relato transparente de algo dado unívocamente» (P. Ricoeur, citado en Cuesta y Molpeceres, 2010, 5)– en nuestra investigación. La historia oral y la sociología cualitativa disponen de una amplia dotación de utillaje metodológico adecuado a nuestro interés (Flick, 2004), siempre y cuando no olvidemos que el mismo celo crítico que antes postulábamos para trabajar con las fuentes de archivo, es preciso mantenerlo acerca de los testimonios orales, habida cuenta de que a través de ellos los sujetos no evidencian la realidad, como suele pensarse, sino que más bien contribuyen a construirla; las voces acaban siendo siempre ecos que evocan parcelas, interesadas, de lo que realmente sucedió. Atendiendo a estas cautelas, hemos optado por hacer uso de la entrevista de carácter narrativo; en ella, el entrevistado (o informante) reconstruye con relativa libertad y sin excesivas mediaciones externas la narración o relato de su experiencia en el Instituto, como profesor, como alumno o, en su caso, ambas cosas, a partir de la lectura y preparación de un detallado cuestionario de ítems que oficia a modo de «macro-pregunta generadora» que se le da a conocer con antelación suficiente; lo ideal es que la intervención del entrevistador, en la fase de recogida de información, se limite lo más posible. De lo dicho hasta aquí pueden fácilmente deducirse dos consideraciones importantes que sitúan el uso de estas metodologías en coherencia con el marco teórico de raigambre

personal docente precarizado (los llamados profesores no-numerarios), la mítica y trascendental convocatoria de las oposiciones de 1977, la implantación de la jornada única, los procesos de feminización y coeducación, los cambios estratégicos en los equipos directivos, auténticos episodios de una suerte de micro-transiciones que se vivieron en los centros entre 1978 y 1984, así como otros fenómenos de ascendente estrictamente local –a veces simplemente experimentados en escalas temporales y con ritmos diferentes, como el desembarco en los Institutos rurales de un profesorado joven y politizado egresado de la Universidad tradofranquista o el desarrollo de actividades extraescolares con cierto potencial de movilización social, como el teatro, el cine-club, la prensa escolar, etc.–, contribuyeron a la transformación de la vida real de las instituciones educativas muchísimo más que la entrada en vigor o incluso la aplicación de las leyes y sucesivas reformas educativas.

socio-crítica que estamos defendiendo. En primer lugar, que en la selección de los testimonios y sujetos entrevistables ha prevalecido el criterio de la relevancia frente al de la representatividad o, mucho menos, el de la exhaustividad, propio de las metodologías cuantitativas de investigación social. La muestra, en realidad una suerte de «muestreo teórico», ni existe de antemano ni se conoce su extensión, tamaño, ni los rasgos de la población a entrevistar, pues en realidad podría decirse que se va componiendo al tiempo que se perfila el objeto de investigación y viceversa. En segundo lugar, es preciso recalcar el rechazo de cualquier veleidad objetivista propia del positivismo, dominante cuando se manejan este tipo de fuentes orales. Por el contrario, reconocemos el papel clave y protagonista del intérprete, es decir del autor de la investigación, como crítico y hermeneuta en relación con el testimonio recogido, una vez realizada y transcrita la entrevista.

Esta es, en definitiva, la única forma en la que, entendemos, puede integrarse realmente el conocimiento emanado de los testimonios orales en la construcción de una *historia con memoria* de los Institutos como la que pretendemos. Así, podríamos concluir afirmando que concebimos el trabajo como una agregación de fragmentos expresivos de la vida de un centro —«re-tazos, memorias y relatos del Bachillerato», como reza el título de una de nuestras publicaciones (Cuesta y Molpeceres, 2010)—, en conexión, claro está, con el más amplio horizonte de la historia de la educación española. Por lo demás, la integración de estos testimonios en nuestra investigación no sólo enriquece el punto de vista propiciando formas renovadas de participación de la comunidad educativa de nuestros institutos en el proyecto, sino que además proporciona elementos de juicio sumamente interesantes para reflexionar en el aula de Historia sobre el valor cognitivo y educativo de la memoria.

EL PROCESO DE ELABORACIÓN: ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA ENSEÑANZA. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DOS CASOS

El énfasis realizado en estas últimas páginas respecto a la faceta más historiográfica del programa «Memoria de la educación y educación de la memoria» que estamos presentando, no puede hacernos olvidar que este trabajo surge y se desarrolla a caballo entre lo «académico» y lo «escolar» (si se nos permite la expresión), entre la investigación y la enseñanza y adquiere pleno sentido en el marco de un proyecto pedagógico surgido en el seno de los propios Institutos que se estudian, al pretender utilizar la memoria de la educación y el conocimiento histórico-educativo como herramientas al servicio de una didáctica crítica. La narración, necesariamente breve pero expresiva, de esta peculiar simbiosis e intercomunicación entre el proceso de elaboración de la investigación y la enseñanza, es la que nos ocupará en la cuarta parte de esta ponencia.

cia; en ella daremos a conocer algunas facetas del desarrollo del programa en los Institutos «Fray Luis de León» de Salamanca y «Ramón y Cajal» de Huesca²⁶.

El IES «Fray Luis de León» de Salamanca

En 1981 se fundó el grupo Cronos, cuyo núcleo principal de actividad radicó en el Instituto «Fray Luis de León» de Salamanca. En 1984 una experiencia de renovación de la enseñanza de la historia de España en tercero de BUP mereció el I Primer Premio «Giner de los Ríos» a la Innovación Educativa. Desde entonces se fue configurando un programa de enseñanza de las Ciencias Sociales, el que luego se llamaría Proyecto Cronos, que se inspiraba en la idea de organizar la didáctica de las ciencias sociales a partir del estudio de problemas relevantes de nuestro tiempo, principio compartido por un conjunto de colectivos reunidos, desde 1995, en torno a Fedicaria, la plataforma que federa a colectivos inspirado en el pensamiento crítico.

En ese contexto, desarrollé, desde el curso 2002-2003, la idea de llevar los problemas sociales relevantes más allá de los materiales didácticos alternativos que habíamos plasmado y elaborado en el Proyecto Cronos, de manera que tales asuntos impregnaran no sólo el material alternativo para la enseñanza, sino que empaparan las prácticas educativas dentro y fuera del aula, más allá de la clase de historia. Eso obligó a la formulación de un nuevo programa pedagógico que recibe el nombre de *Deberes de la memoria en la educación*²⁷, cuyo desarrollo anual en el IES «Fray Luis de León» de Salamanca, principalmente con alumnado de segundo de bachillerato, supone el tratamiento, en paralelo al currículo oficial, de cuestiones problemáticas y de actualidad desde los presupuestos de una didáctica que emplea la memoria como un instrumento de conocimiento y de educación crítica. Y así pues, en los últimos ocho años hemos querido relocalizar tales asuntos problemáticos más allá del limitado lugar de los textos escolares, de las aulas regladas, de los espacios y tiempos que modelan las rutinas de la cultura escolar. Para ello desde mi condición de jefe del Departamento de Geografía e Historia y Ciencias Sociales del instituto, he invitado a mis colegas y promovido un nuevo uso público de la enseñanza de la historia mediante un conjunto de actividades que favorecen la participación del alumnado en el aprendizaje mediante procesos de investigación del pasado y de exposición pública de los resultados.

²⁶ Los apartados que siguen están redactados en primera persona, tal como corresponde a su autoría individual.

²⁷ Para un conocimiento más detallado véase mi libro (CUESTA, 2007), o también varios artículos publicados en revistas pedagógicas de divulgación (CUESTA, 2006a; CUESTA, 2006b). Para una explicación más atenta a los fundamentos teóricos, véase (CUESTA, 2011 en prensa).

El trabajo que ahora describimos es, por tanto, una criatura intelectual que se genera en un contexto y dentro de las necesidades de un proyecto pedagógico impulsado desde el propio IES «Fray de León», que, bajo la denominación de *Memoria de la educación y educación de la memoria*, se realizó durante dos cursos: 2007-2008 y 2008-2009. Durante esos dos cursos se tomó como objeto de estudio y de problematización la historia del propio IES «Fray Luis de León», uno de los centros nacidos al calor del Plan Pidal de 1845. No se trataba de hacer un estudio en sí mismo del instituto como objeto patrimonial (material e inmaterial) valioso en sí mismo, sino de mirar el transcurso de la vida social española desde el centro y a través de los grandes problemas de la sociedad española.

En lo sustancial, intenté, tomando como base la programación del Departamento de Historia y con la colaboración de personas e instituciones del instituto y ajenas al mismo, convertir el aprendizaje de lo histórico (en esta ocasión, trayendo como motivo complementario el treinta aniversario de la Constitución) en un programa de actividades que empaparan el conjunto de la vida escolar a distinta escala temática y espacial (trabajos en el aula, aprendizaje de los rudimentos de investigación en el gabinete de geohistoria y en la biblioteca, exposición temática en el patio interior del centro, semana cultural –mesas redondas, conferencias, recitales– en el salón de actos, excursión a los lugares de la memoria, maratón de presentaciones públicas de los trabajos de los alumnos en el salón de actos). Este abanico de actividades se inscribe en una modalidad de innovación que llamo postburocrática y que se atiene al impulso del profesorado con iniciativa e interés y no espera ni el a menudo paralizante consenso universal del resto de los docentes ni la bendición burocrática de cada órgano del organigrama funcional de la institución. Se trata de procesos de innovación inducidos desde personas y comisiones que practican una suerte de voluntariado pedagógico.

Ahora bien, esas intenciones conllevan un *uso público* y una cierta ruptura de las normas reguladoras de la producción del conocimiento escolar asignaturizado. Es preciso, en primer lugar, poner en juego escenarios cronoespaciales alternativos, ocasionando cortocircuitos en la lógica reproductiva y descontextualizada de las actividades educativas, erosionando su sello indeleblemente desvitalizado. A tal fin las experiencias recogidas bajo el rótulo de *Los deberes de la memoria* cuentan en mi centro con un elenco de espacios no convencionales de aprendizaje, que adecuadamente intercalados en los tiempos educativos reglados (o, en ocasiones, desregulados) generan una deseable deslocalización del aprendizaje (una especie de «desaularización», si se me permite la expresión). Se cuenta para ello, como lugares privilegiados, con el gabinete de Geohistoria (aula con laboratorio de producción de materiales), el patio central del instituto, la biblioteca y el salón de actos. Además, en el caso de *Memoria de la educación y educación de la memoria*, hay que sumar el rico patrimonio documental del propio instituto y una bibliografía actualizada sobre los temas educativos.

La cita de un texto utilizado en el segundo año de la experiencia (2008-2009) puede darnos una idea de los significados educativos que se perseguían con *Memoria de la educación y educación de la memoria*.

«En consonancia con la trayectoria de los últimos años y con el mismo afán de promover una educación crítica de la mirada hacia el pasado, evitando el olvido o la mera nostalgia, este año se plantea como una continuación y progresión del anterior (*Memoria de la educación y educación de la memoria* II), pero ahora adoptando una nueva línea temática más ceñida a la evolución política hacia la democracia. De modo que se abordaría, junto a la memoria de la educación centrada en la misma historia de nuestro instituto, que también fue trabajada en el curso anterior, una línea de desarrollo de evolución política que coincidiría con lo que los historiadores del tiempo presente llaman matrices de tiempos nuevos (República, franquismo y Transición). Tres tiempos y sus respectivas generaciones que coinciden con periodos centrales de nuestra historia, y que nos permiten comprender el pasado histórico contando con el testimonio y la experiencia histórica vivida de los diversos estratos generacionales que rodean la vida escolar, familiar y social del alumnado.

El treinta aniversario de la Constitución de 1978 constituye un evento adecuado y un motivo educativo propicio para reflexionar, más allá de cualquier interpretación dogmática o mitología retrospectiva y complaciente, sobre el valor y el coste de la democracia en la España contemporánea.»

Esa triple estructura temporal es la que finalmente se mantuvo en el libro que culminó un trabajo de tres años. El año anterior se pergeñó un libro-folleto (Cuesta, 2009) al servicio de la exposición montada en el patio interior del instituto, donde el tramo temporal abarcaba desde 1845, año de fundación del centro. Además el producto material bibliográfico resultante se produjo un amplio elenco de trabajos de los alumnos (buena parte de ellos supusieron la construcción de fuentes orales y quedan como parte del nuevo archivo de la memoria del centro en el gabinete de Geohistoria), y un audiovisual (Cuesta, Gómez y De Manuel, 2010) que relata sucintamente el devenir de *Un instituto con mucha historia*.

Nos detendremos ahora más bien en el libro más extenso en la medida que puede ser, así lo creemos, un ejemplo de cómo plasmamos nuestros planteamientos teóricos en un objeto cultural que, generado en un contexto de investigación peculiar (desde dentro de la institución y al lado de la misma acción pedagógica), busca la distancia crítica óptima²⁸. Hemos evitado la lógica triunfalista y la habitual apologética que suele invadir este tipo de estudios.

²⁸ El libro (CUESTA Y MOLPECERES, 2010) es la obra de dos personas que no comparten todos los supuestos epistemológicos expuestos en la parte primera de la ponencia. Quien esto escribe, autor de tres de los cuatro capítulos de los que consta, de la parte más propiamente histórica, sí ha querido plasmar tales perspectivas crítico-genealógicas en su ensayo. El lector o lectora juzgarán.

Como tal investigación, este texto pertenece al género de la historia de la educación. Es un ensayo interpretativo de la historia del bachillerato español desde la II República hasta la actualidad y, en sentido más amplio, una explicación peculiar de los grandes ciclos reformistas de la educación en la historia de España, que ya quedaron apuntados en otro de nuestros libros (Cuesta, 2005). Ahora bien, simultáneamente esta visión global de la historia educativa de nuestro país se pone al servicio del estudio, durante el mismo lapso, de los cambios y continuidades acaecidos en una institución escolar, el Instituto «Fray Luis de León» de Salamanca, auténtico microcosmos en el que se verifican de manera peculiar las grandes mutaciones del bachillerato español durante la transición entre el modo de educación tradicional elitista y el modo de educación tecnocrático de masas. El centro, auténtico espejo y laboratorio de las transformaciones y continuidades, se convierte, de esta suerte, en observatorio privilegiado de las grandes tendencias socioculturales que animan el devenir de la historia de España en los últimos ochenta años, el momento de las grandes transiciones del sistema educativo español.

La utilización de testimonios orales atraviesa toda esta obra por su indiscutible dimensión científica y pedagógica. Lo cierto es que la memoria ha devenido en categoría central y de creciente valoración tanto en el análisis histórico como en la investigación social. La historia oral y la sociología cualitativa convergen en otorgar un papel preferente a las experiencias de los sujetos, a las palabras de la gente corriente. Aunque este libro no pueda decirse que, en sentido estricto, pertenezca al canon de la historia oral, el testimonio verbal, principalmente del alumnado y también del profesorado, adquiere un lugar muy destacado como objeto y fuente de conocimiento relevante.

Si bien se mira, el mismo título del libro resultante *Retazos, memorias y relatos* posee una intencionalidad nítida y precisa. El plural de las tres palabras alude a la concepción del trabajo como una agregación de fragmentos expresivos de la vida de un centro en conexión con el más amplio horizonte de la historia de la educación española. De ahí que, por lo que se refiere a los testimonios obtenidos, no se haya buscado una muestra exhaustiva propia de las técnicas cuantitativas de investigación social. La relevancia frente a la representatividad funda el criterio capital y el método predominante a la hora de seleccionar los testimonios, conforme al proceder de lo que se llama *muestreo teórico*.

Una investigación social sin preguntas ni enunciación de problemas se torna ciega y carente de significado. Naturalmente, las preguntas las formula quien hace la investigación dentro de y desde un determinado marco teórico. En nuestro caso, dentro de un paradigma social crítico, inicialmente tratábamos de percibir los cambios y continuidades entre modos de educación a través de la historia de un centro, pero también perseguíamos comprobar cómo la institución escolar, cuyas funciones subyacentes y ocultas (seleccionar socialmente, inculcar

la cultura dominante, etc.), provee a sus usuarios de unas imágenes mentales y unos recuerdos que, atravesados por la nostalgia, refuerzan el valor altamente positivo de la educación escolar como benéfico aparato de justa retribución del esfuerzo y de equitativa promoción de la igualdad de oportunidades.

Para alcanzar estos propósitos y otros que fueron apareciendo en el curso de la indagación fue necesario recurrir a formas y fuentes convencionales de análisis histórico y a herramientas conceptuales que ya habíamos manejado en otros estudios. La entrevista fue la técnica más empleada, una «entrevista narrativa», en la que el papel de intérprete del texto transcrito resulta sumamente importante.

En una palabra, el carácter interpretativo, sobre todo de los testimonios orales, ha de contemplarse como una invitación a la apertura, tomando las mismas fuentes u otras semejantes como recursos susceptibles de nuevas y diversas actividades hermenéuticas. Las veintiséis entrevistas²⁹ y las más de treinta horas de transcripciones constituyen ya hoy un depósito de recursos documentales para esa tarea fluyente que siempre acompaña al conocimiento histórico. En fin, una vez extinguidas las certezas cartesianas de un método científico impoluto, en las ciencias sociales de hoy los criterios de validez son cada vez más contextuales o, para usar la denominación de Deleuze-Guatarri, más «rizomáticos».

El libro resultante se divide en cuatro capítulos (cada uno de los cuales toca una época distinta), que se componen de un texto narrativo sobre la historia de la educación y del Instituto «Fray Luis de León» de Salamanca, de la transcripción de las entrevistas a los antiguos alumnos y de sus respectivos álbumes de documentos gráficos. Texto historiográfico, transcripción de memorias personales y contextos materiales (fotos fijas de lugares, aulas, personajes, ajuares, etc.) enlazan la urdimbre narrativa. Cada etapa o capítulo posee una disposición secuencial que inclina a una visita en sentido cronológico desde el pasado al presente. No obstante, la obra viene a ser una historia del presente, una explicación genética de los problemas de fondo de la educación secundaria y de la institución escolar hoy. Al punto que éstos se presentan como los motivos más profundos de una prospección del pasado que se efectúa a modo de genealogía de los problemas del presente, tal como hemos explicado que venimos trabajando desde hace años dentro de Fedicaria.

El IES «Ramón y Cajal» de Huesca

Desde presupuestos teórico-prácticos propios de la didáctica crítica, sustancialmente compartidos con los expresados en el texto precedente y que eludiré reiterar, a partir del curso 2007-2008 comencé en mi Instituto un peculiar desa-

²⁹ De las cuales se transcriben directamente catorce.

rollo del programa *Memoria de la educación y educación de la memoria* con un doble propósito: por un lado, encontrar ocasiones para abordar con mis alumnos el tratamiento de problemas actuales y relevantes y, por otro lado, en colaboración con otros colegas y buscando la participación de la comunidad educativa, propiciar nuevos usos públicos de educación histórica en nuestro Centro. Así, tanto los trabajos desarrollados con los alumnos –específicamente con alumnos voluntarios de los grupos de Historia de España de 2.º de bachiller, pero también en mis clases de Educación para la Ciudadanía de 3.º de ESO–, como las actividades realizadas alrededor de las Jornadas Culturales del Instituto a lo largo de estos cuatro años, se han ido planificando y produciendo en unas coordenadas situadas más allá de las aulas y de los tiempos reglamentados y de los contenidos del currículo oficial, tratando deliberadamente de sortear los obstáculos y quebrar las rutinas que la cotidianeidad de la escolarización impone. Se trata, en efecto, de una suerte de proyecto de innovación pedagógica muy particular y personal con un marcado componente antiburocrático –ni se adscribe a programa oficial alguno, ni, mucho menos, aspira a serlo³⁰– y voluntario –como tal, se circunscribe al apoyo, recursos y energía que en cada contexto esté dispuesto a ofrecer no sólo el profesorado sino también los alumnos del centro (y de otros centros de secundaria públicos) interesados en promover y llevar a cabo este tipo de situaciones y actividades–.

A lo largo de estos cuatro cursos he tratado de compaginar el desarrollo de un programa de actividades de educación de la memoria en el que, propiamente, la memoria de la educación de nuestro Instituto ha sido, aunque no de manera exclusiva, uno de los elementos centrales e inspiradores de aquél. Para que el lector se forme una idea aproximada de ello, bastará con darle conocer los lemas utilizados en las diversas Jornadas Culturales que se han venido celebrando, glosando brevemente el trabajo realizado en relación con el tema que aquí nos ocupa.

³⁰ Al respecto, cabe señalar que a finales del curso 2009-2010 el Centro, a iniciativa del Departamento de Geografía e Historia cuya jefatura ostento, solicitó desarrollar la asignatura optativa de Proyecto de Investigación Integrado para el alumnado de 2.º de bachillerato, entendiéndolo que esta nueva y atípica materia escolar (sin textos ni referencias determinadas) podría ser un instrumento adecuado, antes de que su extraña frescura se agostara bajo el escrutinio de la mirada burocrática, para desarrollar algunas de las actividades que nos ocupan. El intento fue en vano y el proyecto rehusado, transcurridos seis meses desde su presentación, mediante un desabrido y descuidado texto de apenas diez líneas, rubricado por la entonces directora-general de Política Educativa, achacándosele su «carácter general e inespecífico». La propuesta, que cumplió con todas las formalidades técnico burocráticas e incluso había superado el filtro evaluador del Servicio de Inspección, se desgranaba en un documento de casi quince folios, bajo el marbete general «Investigando nuestro entorno: pasado, presente y futuro de nuestro Instituto. Fuentes y métodos de investigación en ciencias humanas y sociales», e incluía la programación completa de dos temáticas cuyo desarrollo se preveía en los próximos cursos escolares: «Memorias de la educación secundaria en la Huesca del siglo XX» y «La eficiencia energética y medioambiental en el IES «Ramón y Cajal» de Huesca».

– Curso 2007-2008. «Hoy como ayer..., ciencia, arte e historia. El IES “Ramón y Cajal”: un centro con mucha historia (1845-1936)». En esta primera edición se realizó el montaje de una importante exposición en la que, por primera vez, se reconstruía la historia del Instituto, desde su fundación, en 1845 hasta 1936, en varios paneles en los que se daban a conocer fuentes documentales procedentes tanto del Archivo Histórico Provincial como de la Fototeca y Archivo del propio centro; al mismo tiempo se mostró una cuidada selección del fondo didáctico-pedagógico del IES «Ramón y Cajal» correspondiente al período estudiado. Todo ello fue el fruto visible de un trabajo de archivo llevado a cabo durante el curso por un grupo voluntario de alumnos de 2.º de bachillerato y profesores del Departamento de Geografía e Historia, Artes Plásticas y Tecnología.

– Durante los Cursos 2008-2009 «Año Darwin. Vivir y estudiar bajo una dictadura en el IES “Ramón y Cajal”» y 2009-2010 «Latinoamérica. 200 años de independencia. Experiencias de inmigración», el trabajo que aquí nos incumbe se centró por una parte en la vida del Instituto durante las décadas de los años cincuenta al setenta, asunto que se convirtió para mí en acicate para empezar a planificar una indagación más sistemática sobre diversas memorias individuales de antiguos profesores y alumnos del Instituto convirtiéndolas en fuentes de información y objeto de conocimiento³¹. Por otra, aprovechando la significativa presencia de alumnado y familias latinoamericanas en España, se adoptó la conmemoración de la independencia de aquel subcontinente para problematizar el presente de aquellas sociedades y pensar históricamente el fenómeno de la inmigración.

– Curso 2010-2011. «Cincuenta años haciendo teatro en el IES “Ramón y Cajal”». La elección del tema central de estas Jornadas, que tuvo que ver con la reaparición de la actividad teatral en el centro, tras la creación de un grupo estable de alumnos y profesores en 2009, propició el desarrollo de interesantes reflexiones sobre la memoria no-escolar de la educación, que quedaron plasmadas en una exposición sobre la historia del teatro en el Instituto (1945-2011), y sobre el significado social y político que la actividad teatral adquirió durante los años del tardofranquismo o la transición democrática. De forma paralela y en plena sintonía con las actividades desarrolladas en las Jornadas, desarrollé a lo largo del curso la primera fase del programa *Memorias de la educación secundaria en la Huesca del siglo xx* con un grupo de nueve alum-

³¹ Paralelamente, aprovechando el trabajo realizado el curso anterior y la numerosa documentación consultada, tomé la decisión, en estrecho contacto con mis colegas del Proyecto Nebraska, de iniciar una investigación sobre la historia de la segunda enseñanza en Huesca –a través del Instituto «Ramón y Cajal»– desde sus orígenes hasta el momento presente a partir de los presupuestos teórico-conceptuales y metodológicos que venimos comentando en estas páginas. Fruto de estos primeros trabajos de sistematización e interpretación de las fuentes analizadas fue el texto presentado en el I Congreso de Historia de la Enseñanza Media en Aragón, celebrado en Zaragoza en abril de 2009 (MAINER, 2011).

nos voluntarios de 2.º de bachillerato y con la inestimable colaboración del productor y realizador Eugenio Monesma. Desde el punto de vista que aquí nos interesa, los trabajos del grupo se centraron, fundamentalmente, en la grabación y transcripción de doce entrevistas (casi veinte horas de grabación) a dos generaciones de alumnos y profesores del Instituto que se corresponden, respectivamente, con los períodos 1931-1951, 1951-1970. El trabajo se completará durante el curso 2011-2012 con la grabación y transcripción de entrevistas correspondientes a los últimos cuarenta años. Para los alumnos, el contacto directo con los fondos documentales del Instituto custodiados en el Archivo Histórico Provincial, por una parte, así como el conocimiento, a través del testimonio oral, de quienes vivieron en primera persona diferentes momentos de cambio y encrucijada del devenir de aquella institución escolar a lo largo del siglo xx, por otra, se convirtieron en una singular experiencia de educación histórica en la que el estudio del pasado se efectúa a partir de los problemas y las memorias conflictivas del presente³².

Está previsto que el resultado de la investigación, realizada en el marco de este conjunto de actividades desarrolladas en el curso de la propia acción pedagógica, tal como hemos tratado de explicar sucintamente, se dé a conocer mediante la próxima publicación de una investigación –libro y documental audiovisual– que tratará de aproximar al lector a la realidad siempre cambiante, problemática y conflictiva de la educación secundaria en el contexto de la historia social de una capital de provincia durante los siglos xix y xx y en abierto diálogo con la memoria de sus protagonistas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AA.VV., «Historia de un olvido: patrimonio en los centros escolares». *Participación educativa (Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado)*, 7, 2008.
- , *La Enseñanza Secundaria y el Instituto «Zorrilla». Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León*. Valladolid, IES «Zorrilla», 2009.
- , «Profesorado de Secundaria de los siglos xix y xx». *Participación educativa (Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado)*, número extraordinario de diciembre de 2011 (en preparación), 2011.
- ALVIRA, T., *El «Ramiro de Maeztu» pedagogía viva*. Madrid, Rialp, 1992.

³² Las actividades realizadas durante el curso escolar con el grupo de investigación y, en ocasiones, con otros alumnos de 2.º de bachiller incluyeron, entre otras, la realización de entrevistas a exalumnos del Instituto durante los años 1930-1951 –Santiago Broto, Jordi Galí, Antonio Baso, Ramón y Alberto Gil Novales–, sesiones de trabajo en el Archivo Histórico Provincial y Fototeca de Huesca, así como participación en sendas charlas-coloquio celebradas en el Instituto con Gabriel Jackson, que disertó sobre el oficio de historiador y acerca de su quehacer como hispanista, y con Carlos Domper, que intervino sobre el mundo de la cultura en la Huesca de la postguerra civil.

- BERNAL, J. M. y LÓPEZ MARTÍNEZ, J. D., *El patrimonio científico de los IES. Un recurso didáctico para el mundo contemporáneo*. Madrid, UNED, 2009.
- BOURDIEU, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*, Madrid, Siglo XXI, 2005.
- , *Cuestiones de sociología*, Madrid, Akal, 2008.
- CANALES, A. F., «Innecesarios a todas luces. El desmantellament de la zarza d'Instituts en la postguerra», *Educació i Història*, 17, 2011, 187-212. Puede consultarse en http://publicacions.iec.cat/PopulaFitxa.do?moduleName=revistes_cientifiques&subModuleName=darreres_novetats&idColleccio=199.
- CAPEL, H., «Historia de las ciencias e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre la historia de la Geografía». *Geocrítica*, 84, 1989.
- CARASA, P., «El Instituto de Valladolid, de cantera de elites a constructor de clases medias», en AA.VV., *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla. Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León*. Valladolid, IES «Zorrilla», 2009, pp. 317-337.
- CASTRO MARCOS, M., *Legislación vigente sobre Instrucción Pública referente a los Institutos de Segunda Enseñanza*. Obra premiada por el Ministerio de Instrucción Pública, 2.^a edición. Madrid, Gráfica, 1924.
- , *Legislación vigente referente a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media*. Madrid, Gama, 1944.
- CUESTA BUSTILLO, J., «Entrevista a Josefina Cuesta Bustillo», *Pliegos de Yuste*, 11/12, 2010, pp. 5-10.
- CUESTA, R., *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, Pomares, 1997.
- , *Memoria de la educación y educación de la memoria. El IES «Fray Luis de León», un instituto con mucha historia (1845-2008)*. Salamanca, Kadmos, 2008.
- , *Despojos de ciencia y crisol de experiencias. Recuerdos unamunianos. Entre el Instituto de Bilbao y la Universidad de Salamanca* (texto inédito), 2011a.
- , *Memoria, cultura escolar y museización en España. Del Museo Pedagógico Nacional a la actual eclosión y proliferación de centros de la memoria educativa*. Texto inédito de la conferencia dictada para el II Encuentro sobre el museo de escuela y los deberes de la memoria, Buenos Aires (Argentina), Biblioteca Nacional de Maestros, 11 de agosto de 2011 (2011b).
- , «Historia con memoria y didáctica crítica». *Con-ciencia social*, 15, 2011c, 15-30.
- CUESTA, R., MAINER, J. y MATEOS, J., «La genealogía. Historia del presente y didáctica crítica», en MAINER, J. (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza, Prensas Universitarias, 2008, pp. 51-82.
- , (coords.), *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*, Salamanca, 2009.
- CUESTA, R. y MOLPERECES, A., *Retazos, memorias y relatos del bachillerato. El Instituto Fray Luis de León de Salamanca (1931-2009)*. Salamanca, Publicaciones del Instituto «Fray Luis de León», 2010.

- DÍAZ DE LA GUARDIA, E., *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid, CIDE, 1988.
- ESCOLANO, A., «La investigación en historia de la educación en España. Modificaciones y nuevas tendencias», en NOVOA, A. y RUIZ BERRIO, J. (eds.), *A história da educação em Espanha e Portugal*. Lisboa, EPCE/SEDHE, 1993, pp. 65-83.
- EZQUERRA ABADÍA, R., *Recuerdos del Instituto San Isidro*. Madrid, Instituto de Estudios Madrileños, 1984.
- FERNÁNDEZ PENEDO, L., *Momentos estelares de la enseñanza en España*. Sada (A Coruña), Edición do Castro, 1994.
- FERRAZ, M. (ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.
- FLECHA, C., «La incorporación de las mujeres a los Institutos de Segunda Enseñanza en España», *Historia de la Educación*, 17, 1998, pp. 159-178.
- , «Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940)», *Revista de la Educación*, extraordinario, 2000, pp. 269-294.
- FLICK, U., *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata, 2004.
- FOUCAULT, M., *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia, Pre-Textos, 2004.
- GALVÁN, V., *De vagos y maleantes. Michel Foucault en España*. Barcelona, Virus Editorial, 2010.
- GARCÍA BORRÓN, J. C., *España siglo xx. Recuerdos de un observador atento*. Barcelona, Ediciones del Serbal, 2004.
- GARCÍA PUCHOL, J., *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*. Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 1994.
- GÓMEZ GARCÍA, M.^a N., *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España*. Sevilla, Kronos, 1996.
- (coord.), «Historia de la educación secundaria», Monografía de la revista *Historia de la Educación*, 17, 1998, pp. 7-178.
- GUEREÑA, J. L., «La enseñanza secundaria en la historia de la educación española», *Historia de la Educación*, 17, 1998, pp. 415-443.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a, «Un siglo de Historia de la Educación en España como disciplina (1898-2010)», en HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a (ed.). *Cien años de Pedagogía en España*. Valladolid, Castilla Ediciones, 2010, pp. 13-59.
- IBÁÑEZ, J., *El regreso del sujeto. Investigación social de segundo orden*. Madrid, Siglo XXI, 1994.
- LERENA ALESÓN, C., *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid, Akal (primera edición de 1983), 2005.
- LÓPEZ-OCÓN, L. y PEDRAZUELA, M. (eds.), «La enseñanza secundaria en construcción a través de los institutos históricos madrileños», *Arbor*, vol. 187, 749, 2011.
- LORENZO VICENTE, J. A., *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid, Editorial Complutense, 2003.

- LUIS GÓMEZ, A., *La Geografía en el bachillerato español*. Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 1985.
- MAINER, J., *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*. Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 2009.
- , «El Instituto provincial de Huesca entre 1845 y 1970. De la construcción de las elites a la escolarización de masas», en VICENTE, G. (coord.), *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*. Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 2011, pp. 101-168.
- MAINER, J. y MATEOS, J., *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2011.
- MARTÍNEZ ALFARO, E., «El patrimonio de los institutos históricos», en RUIZ BERRIO, J. (ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2010, pp. 201-229.
- MATEOS, J., *Genealogía de un saber escolar. El código pedagógico del entorno*, Barcelona, Octaedro, 2011.
- MAYORDOMO, A.; AGULLÓ, M. C. y GARCÍA, G. (coords.), *El patrimoni historicoeducatiu valencià*. Gandía, CEIC Alfons el Vell, 2011, 308 pp.
- MORENO MARTÍNEZ, P., «Patrimonio y educación», *Educatio siglo XXI*, 28 (2), 2010. En <http://revistas.um.es/educatio>.
- NARBAIZA, J., *El día en que volvimos a la Universidad Laboral*. Madrid, Libros de la Memoria, 1999.
- PASAMAR, G. y PEIRÓ, I., *Historiografía y práctica social en España*. Zaragoza, Prensas Universitarias, 1987.
- PEIRÓ, I., «La divulgación y la enseñanza de la historia en el siglo pasado: el caso español», *Studium*, 2, 1990, pp. 107-132.
- , *El mundo erudito de Gabriel Llabrés y Quintana*. Palma de Mallorca, Ajuntament de Palma, 1992.
- , «La difusión del libro de texto: autores y manuales de Historia en los institutos del siglo XIX», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 7, 1993a, pp. 39-57.
- , «La Escuela Normal de Filosofía: el sueño dorado de la educación moderada y la sombra de un sueño de la historiografía española», *Studium*, 5, 1993b, pp. 39-57.
- PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN, *Ciencia y educación en los institutos madrileños de enseñanza secundaria a través del patrimonio cultural (1837-1936)*, 2008-2011. Resultados disponibles en: www.ceimes.es.
- PUELLES, M., *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona, Labor, 1980.
- , *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid, UNED, 2007.
- RODRÍGUEZ GUERRERO, C., *El Instituto del «Cardenal Cisneros» de Madrid (1845-1877)*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009.
- , «Actuaciones prioritarias para la conservación del patrimonio histórico de las instituciones educativas», en RUIZ BERRIO, J. (ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2010, pp. 255-273.

- RUIZ BERRIO, J., «La escuela pública», en GUEREÑA, J. L., RUIZ BERRIO, J., TIANA, A. (eds.), *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid, CIDE, 1994, pp. 77-115.
- , (ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2010.
- SANZ DÍAZ, F., *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.
- SIRERA MIRALLES, C., *Un título para las clases medias. La enseñanza media en la provincia de Valencia, 1859-1902*. Tesis doctoral. Universitat de València, Departament d'Història Contemporània, Facultat de Geografia i Història, 2009.
- TIANA, A., *Investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid, UNED, 1988.
- UTANDE IGUALADA, M., *Planes de Estudio de Enseñanza Media (1787-1963)*. Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 1964.
- , «Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970)», *Revista de Educación*, 271, 1982, pp. 7-41.
- VICENTE GUERRERO, G. (ed.), *Historia de la enseñanza media en Aragón. Actas del I Congreso de Historia de la educación secundaria en Aragón*. Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 2011.
- VIÑAO, A., *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid, Siglo XXI, 1982.
- , «150 años de enseñanza secundaria en España», en JIMÉNEZ MADRID, R. (coord.), *El Instituto «Alfonso X» de Murcia: 150 años de historia*. Murcia, Editora Regional, 1987, pp. 17-48.
- , «Los institutos de segunda enseñanza», en DELGADO CRIADO, B. (dir.), *La Educación en la España contemporánea. Historia de la educación en España y América. Vol. 3*. Madrid, Morata, 1994, pp. 153-161, 422-432 y 775-785.
- , «Un modelo de reforma educativa: los Institutos-Escuela (1918-1936)», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 39, 2000, pp. 63-88.
- , «Historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación*, 25, 2006, pp. 243-269.
- , «La historia de la educación secundaria: viejas cuestiones, nuevos enfoques», *Con-Ciencia Social*, 14, 2010a, 147-154.
- , «La educación secundaria», en GUEREÑA, J.-L., RUIZ BERRIO, J. y TIANA, A. (eds.). *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid, IFIE, Ministerio de Educación, 2010b.
- , «El patrimonio histórico-educativo. Memoria, nostalgia y estudio», *Con-Ciencia Social*, 15, 2011a, pp. 141-147.
- , «El Bachillerato: pasado, presente y futuro», *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 17, 2011, 2011b, pp. 30-44 (<http://www.educacion.gob.es/revista-cee/indice-revista17.html>).