

## SUGERENCIAS PARA UNA HISTORIA COMPARADA DEL CURRÍCULO EN ESPAÑA

*Julio Ruiz Berrio*

Si la Historia pretende reconstruir y explicar los aspectos del cambio y de la continuidad, sus propios conceptos, teorías y métodos deben sujetarse al cambio y a la continuidad

Harold SILVER (1991)

### IDEOLOGIA Y CURRÍCULO

"(...)Le règne des mathématiques n'est plus. Le goût a changé. C'est celui de l'histoire naturelle et des lettres qui domine"<sup>1</sup>. De esta forma tan rotunda expresaba en 1758 un hombre de la época, Diderot, el cambio que se había producido en los intereses de la sociedad francesa hacia mitad de siglo. Y hay que reconocer que lo hacía con una gran clarividencia, puesto que él era uno de los personajes de aquel tiempo y le podía haber costado trabajo -como a D'Alembert mismo le pasó- el constatar las nuevas orientaciones. Pero su gran sensibilidad para detectar los nuevos rumbos ideológicos, así como la alta incidencia de las innovaciones ideológicas sobre las preocupaciones científicas, le ayudó a situarse en una atalaya del porvenir de sus contemporáneos.

Es cierto. Como algunos historiadores han señalado en diferentes ocasiones, al doblar la mitad del siglo XVIII se operó en Francia un cambio

---

<sup>1</sup> *Correspondance* de Diderot, t. II, lettre à Voltaire du 19 fév.1758, p. 35. En Badinter, É. (1990). *Émilie, Émilie*. Paris: Flammarion, pp. 175.

notable en cuanto a estudios científicos privilegiados. Especialmente la física, la geometría, las matemáticas en general, dejaron su cetro a las letras y a las ciencias de la naturaleza. Pero lo que intento destacar aquí es que tal innovación debía mucho a la renovación del panorama ideológico. Seguía interesando el hombre, pero en vez de a título individual, como colectivo. La *sociedad*, la *humanidad*, pasan a ocupar los primeros puestos de la lista de valores. La exaltación del individuo cede ante las necesidades del hombre en sociedad. El ciudadano es el valor moral en alza. Las virtudes sociales tolerancia, filantropía, patriotismo, etc., son las nuevas estrellas del firmamento moral.

Y si a ese nuevo mundo corresponde el desarrollo de otras ciencias, como las de la naturaleza y las de la sociedad, ambos cambios exigirán una educación nueva. Una educación que se preocupe por formar al futuro hombre en sociedad. Por lo que el *ciudadano* se convertirá en el nuevo prototipo educativo. No se reniega de la formación intelectual del niño, pero se relega a un tercer puesto, después de la formación de su juicio, y sobre todo de su educación moral. Los sentimientos son objeto de cuidado especial en la educación. Quizá es Rousseau el pedagogo de la nueva era. Un Rousseau que defiende la teoría del *contrato civil* y que en el *Emilio* desgrana el programa pedagógico necesario para que el niño sea un ser responsable en esa sociedad democrática. Un Rousseau que veintidós años antes ha esbozado ya la nueva teoría educativa, en su *Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie*, persiguiendo ante todo la formación del corazón del niño.

Pero no fue sólo el paradigma educativo el que cambió. También lo hizo, como es natural, el currículo. La que ahora llamamos *cultura escolar* quedó profundamente alterada, y de modo extraordinario la del segundo nivel escolar. En extensión y en profundidad. Para ello se unió la introducción de nuevas materias -Historia natural, Economía civil, Ideología, Historia, Literatura, etc.- a la articulación de unos estudios que deben ser estimados como auténticamente nuevos, los de enseñanza secundaria. A cursar en nuevos centros, con nuevos enfoques, con nuevos textos, con nuevas salidas profesionales, con nuevos alumnos, etc., etc..

## COMPLEJIDAD DE LAS INNOVACIONES CURRICULARES

Hasta aquí, y aunque parezca lo contrario, no he pretendido hacer una historia de la *enseñanza secundaria*, ni siquiera una alusión a la génesis de la misma. Lo que he hecho es, sencillamente, ejemplificar la incidencia de

dos elementos importantes en los procesos de cambio del currículo: el cambio ideológico y la renovación científica. Pero sabemos que actúan muchos más factores sobre los procesos de innovación curricular. En el mismo caso que manejábamos podríamos añadir enseguida como tales los comienzos de la industrialización en Europa, la transformación de una sociedad estamental en una sociedad de clases, el irresistible ascenso de la burguesía conquistadora (como dijera Morazé con gran tino hace ya tiempo), la descomposición general del Antiguo Régimen, la instauración de un régimen constitucional, etc..

Sin embargo, no se agota en la ideología, ni en el régimen político, ni en el tipo de sociedad productiva, ni en el desarrollo de algunas ciencias la lista de elementos que inciden sobre los procesos de continuidad o de cambio del currículo. Como han puesto de manifiesto en la última quincena los historiadores especializados -sobre todo ingleses, norteamericanos y escandinavos-<sup>2</sup>, y como saben ciertamente los teóricos y prácticos actuales de ese currículo, tales procesos son de una gran *complejidad*. Quizá por esa razón vamos tan retrasados los españoles en ese género de historiografía de la educación.

La verdad es que haría falta un libro por lo menos para intentar hacer una tipología de tantos elementos como los que modelan la configuración de un nuevo currículo y lo hacen posible. Pero debemos saber que sin un estudio de los más relacionados en cada caso, de acuerdo con las coordenadas de espacio y tiempo, de sociedad y cultura, no hay historia del currículo, o, al menos, no la hay con mayúsculas; es decir, una Historia que sirva a la modelación e implementación actual de un currículo, a nivel nacional, regional o local.

A pesar de todo no me resisto a ofrecer una relación de algunos factores más, como muestra de la *complejidad* del proceso o procesos curriculares. Sería el caso de la evolución particular de cada disciplina, de los descubrimientos científicos en general, de los avances tecnológicos, de la modernización pedagógica, del crecimiento del bienestar, de los cuerpos docentes, de los políticos escolares, de las fuerzas vivas de la nación o de la zona, etc.. A veces son grupos de científicos de un área o de una disciplina los que ejercen fuertes presiones directas. Otras veces son sociedades científicas con alto crédito en el país las que "tutelan" una renovación.

---

<sup>2</sup> También se han publicado investigaciones en otras zonas cultural-geográficas, pero creo que son interesantes al respecto trabajos como los de Ivor Goodson, P. Gordon, D. Lawton, Barry M. Franklin, etc..

Por supuesto, hay que tener presente las palpables diferencias entre el discurso curricular y la práctica en muchas ocasiones. En ese recorrido, por cierto, inciden varios elementos a su vez, como el rechazo profesoral, o las dificultades de comprensión, o bien la falta de experimentación de aquel discurso. Algunas veces los profesores no enseñan otra cosa porque no lo saben, y en otros momentos les ha faltado voluntad de enseñar poniendo como excusa el deficiente estado del mobiliario, el edificio o el material escolar.

Por otro lado, el currículo, en su discurso y/o en su aplicación, ha sido afectado en la historia de los últimos doscientos años por lo que autores como los ingleses Jane Purvis y Barry Cooper denominan la triple diferenciación: la aptitud, el género y la clase. Tres generadores de marginación que unas veces determinan variaciones de currículo aisladamente y otras se presentan de dos en dos. Separadores a los que habría que añadir -estamos haciendo historia y no ficción- en muchas ocasiones la raza.

Pero para poder clarificar la complejidad del proceso curricular no basta con examinar cómo, quién, cuándo y cómo -y por supuesto el porqué- ejerce el control y el poder social a través del currículo, estableciendo la "sociedad disciplinar" de que hablaba Foucault. Hace falta conocer también otra serie de elementos a los que se suele dedicar menos atención, pero que también matizan la aplicación y el éxito de un currículo. Entre ellos podría estar la colocación posible después del Bachillerato, las materias que se exigen para el acceso a las universidades importantes, los años de duración de la carrera a la que den acceso aquellos estudios, etc. Y, por supuesto, si se trata de la historia de los últimos años, no podemos olvidar el crédito que se concede a unos campos del saber en los *mass-media*, bien en los que crean estados generales de opinión bien en los que intentan reflejar la opinión puramente mayoritaria.

## NECESIDAD DE LA HISTORIA DE LA EDUCACION

En los últimos diez o doce años he recibido con cierta frecuencia el mensaje de la necesidad de los estudios históricos a la hora del análisis del proceso curricular actual. Casi siempre en las tribunas anglosajonas: unas veces en artículos y libros, y otras en conversaciones.

Tal recomendación creo que se debe a dos posturas mayoritarias. Una, inocente, ni siquiera curiosa, que es la de algunos didactas sorbidos por el currículo de tal modo que no se han dado cuenta de que era el aparato de las

nuevas clases dirigentes para enmascarar en el campo de la educación sus pretensiones de dominio y llevar a cabo la *reproducción* de una forma más sofisticada, "la transmisión cultural como medio de reproducción social". No habían valorado antes la Historia ni la Historia de la Educación. Tampoco conocían el *take off* de la historiografía educativa hacia nuevas temáticas y nuevas formas de hacer esa historia. Y fue la realidad, compleja como siempre es la realidad, la que les ha hecho despertar a las investigaciones históricas.

Otra, valiosa y muy interesante, que hay que agradecer, es la de los educadores y didactas que nos han despertado a los historiadores para que centremos nuestros estudios en temas abandonados hasta ahora y que son de una utilidad palpable a los profesionales de la enseñanza. Para que utilicemos nuevas técnicas y nuevos métodos de investigación que nos proporcionen unos resultados más eficaces a nuestros trabajos. Es la postura de gentes que sí conocían la historia de la Pedagogía o de la Educación al uso, pero que no les parece interesante para estos tiempos. Ni la lista de pedagogos ni la lista de la legislación escolar o de los colegios que ha tenido una determinada localidad.

Estos últimos son los que piensan que "puesto que el currículo es un ingenio social, la sociedad misma es una fuente relevante de innovación curricular", como dijo F. Rudolph en 1977<sup>3</sup>. Y la sociedad no ha nacido hoy, ni es sólo la de hoy; se ha hecho ayer y anteayer. Y es necesario conocerla para desentrañar aquel complejo proceso curricular. Pero, claro, conocer aquellos procesos ministeriales que en otros tiempos condujeron a un currículo determinado. Conocer las corrientes educativas curriculares, cómo se gestaron y por qué, cómo se impusieron y cómo desaparecieron y...por qué. Conocer el contexto sociohistórico en el que se movieron determinados diseños curriculares, y la interacción que se dio entre los agentes del mismo. Conocer los saberes pedagógicos que promovieron o cercenaron diversos currículos. Conocer los diversos niveles por los que tuvieron que atravesar los discursos curriculares y cómo terminaron esa aventura socioeducativa.

Ahora bien, los mismos especialistas en currículo que solicitan nuestra colaboración no están dispuestos a que los sometamos a un abuso de la Historia. No se puede dirigir la reconstrucción histórica para justificar planteamientos curriculares favorables a sus autores, ni tampoco se puede recortar tal reconstrucción para "utilizarla" en el sentido que nos interese.

<sup>3</sup> Rudolph, F. (1977). *A History of the American Undergraduate Course of Study since 1636*. San Francisco: Jossey Bas, pp. 6. In Goodson, I.F., *Social Histories of the Secondary Curriculum. Subjects for study*. Barcombe - Philadelphia: The Falmer Press, pp. 4.

Como sucede con las encuestas y su capacidad de predicción política, que hay que realizarlas lo más científicamente posible. Lo cual exige un grado de honradez total, a fin de que una encuesta no se convierta en una palanca para hacer ganador, o perdedor, a un partido determinado, en vez de ser un estricto sondeo de resultados posibles.

En último término, se trata de evitar dos situaciones extremas en la configuración y análisis del proceso curricular. O bien las dominadas por la conjura ahistoricista que la ignorancia, la tiranía o la reacción imponen para mantener los privilegios de grupos sociales dirigentes. O bien las marcadas por tiranías que amoldan la historia a su conveniencia; tiranías por cierto, no sólo políticas, sino sociales, ideológicas, corporativas, de escuela, etc.etc., y que son muy importantes porque a través de redes formales e informales extienden sus dominios más allá de lo previsto.

#### LA HISTORIA COMPARADA

Uno de nuestros historiadores comparatistas más destacados, Ignacio Olabarri, ha escrito recientemente que "no existe en España una tradición de historia comparada. Desde el siglo XIX, no faltan los historiadores españoles que conocen la importancia del método comparado, ni tampoco quienes han abordado un problema de historia de España desde una 'perspectiva comparada'". Creo que no se equivoca en tal declaración, aunque dudo más de las palabras que añade: "Pero sólo en los últimos años se puede decir que la historia comparada está hoy 'de moda' en nuestro país". La producción editorial muestra una corriente valiosa en ese sentido, pero sin llegar a ser abundante.

De cualquier modo, lo que sí está claro es que en el mundo ocupa un lugar importante la *Historia Comparada* y en España empieza a tener un gran futuro. Es cierto que los recelos sobre este tipo de historia son notables. Nadie lo sabe mejor que sus mismos teóricos y practicantes. Los problemas de categorización, de tipologías, de generalizaciones, de definición de unidades, la polisemia de términos de unos idiomas a otros, etc., son difíciles de resolver y exigen gran madurez en el que afronte ese tipo de estudios. Pero, como ha dicho el profesor de Harvard Charles Maier, "incluso frente a todas estas dificultades metodológicas, sería un error, sin embargo, renunciar a una historiografía comparada. Cualquier discurso histórico debe contener elementos basados en el método comparativo y debe apoyarse en generalizaciones, al menos en la de la existencia de una experiencia humana común".

Lo curioso es que en la historiografía educativa parece que somos partidarios de tal error, puesto que aparecen pocos trabajos de índole comparatista. Es cierto que los congresos internacionales, especialmente los de la ISCHE, ofrecen con frecuencia anual investigaciones que utilizan el método comparado y que persiguen establecer generalizaciones respecto a diversos procesos educativos en dos o más países. Pero también lo es que la mayoría de los trabajos que se presentan a esa tribuna mundial son marcadamente nacionalistas, individualistas (empezando por los nuestros). En una buena parte de la historiografía educativa europea se avanza ya de forma visible en la dirección de los estudios comparados, sobre todo en Centroeuropa. Sin embargo, faltan años aún para articular la instrumentación teórica necesaria y para disponer de un buen número de trabajos conjuntos que desentrañen las diferentes connotaciones de conceptos, términos, esquemas, según los espacios, las culturas, las clases, los tiempos. En el caso del currículo, ingleses, alemanes y suecos son conscientes de la conveniencia, o, mejor dicho, necesidad de la *Historia comparada* para poder analizar mejor la complejidad del proceso curricular.

#### NECESIDAD DE UNA HISTORIA COMPARADA DEL CURRÍCULO EN ESPAÑA

En un mundo en el que, pese a todas las manifestaciones desgarradoras del egoísmo personal y social que los medios de comunicación no dejan de ofrecernos, cada vez se avanza más hacia categorías, modelos, comportamientos, sistemas económicos, paradigmas educativos comunes o próximos, nadie duda de la conveniencia de las investigaciones históricas comparadas para poder iluminar a políticos, intelectuales o educadores en su intervención en el establecimiento o enfoque de diversos procesos humanos. Y en las cuestiones concretas de la educación en general o de los procesos curriculares en particular, dicha conveniencia es obvia.

Pero en el caso de España creo que la elaboración de una *Historia comparada de la educación* no sólo es conveniente sino *necesaria*. Porque además de las razones que abundan en las demás naciones hay otras particulares, típicas -aunque no únicas- de su historia y de su geografía, de su tiempo y de su espacio, que exigen las investigaciones comparativas, a fin de, remedando a Pierre Vilar, poder comprender el pasado para conocer mejor la complejidad del presente y del futuro.

En muchos países, desde hace ya tiempo, y sobre todo a partir de la explosión nacionalista de principios del XIX, cuando se ha querido elaborar o rectificar el sistema educativo se ha solido, o se suele consultar planes clásicos como el de Condorcet y otros modernos de naciones con crédito en cuestiones de educación. Mas España nunca ha dejado de privarse de estas consultas, desde que Jovellanos liderara las *Bases para un plan de instrucción pública* (por cierto en esta ilustre ciudad de Sevilla, en 1809) o Quintana con su Comisión redactara el *Informe* que constituye el documento angular de nuestro sistema educativo nacional. A veces, como, sucedió con los nuevos planteamientos educativos del régimen de Franco, no contentos con esos conocidos Planes, se fue a buscar noticias a Italia, Alemania, Japón y, lo que todavía sigue siendo un misterio para mí hoy en día, en los Países Arabes, como bien saben Alicia Alted o Federico Gómez y Rguez. de Castro.

Además, no satisfechos con orientarnos, hemos llegado a copiar estructuras, clasificaciones, convoyes semánticos, y hasta a copiar trozos enteros de texto de normativas o de propuestas, como en el caso de Quintana respecto del *Rapport* de Condorcet, o en la *Ley General de Educación 14/70* respecto de la creación del Instituto-Escuela.

En la cuestión concreta que nos ocupa en estas sesiones, la de la enseñanza secundaria, las influencias del extranjero creo que han sido todavía mucho más amplias. Sin pretender iniciar un estudio comparado sistemático aquí mismo me permito recordar sólo un ejemplo, aunque eso sí, bastante escandaloso, el de la constante consulta a la legislación escolar francesa o bien a las obras directamente relacionadas con aquella. Recordemos precisamente los comienzos de la configuración de la enseñanza secundaria en nuestro país. Y en ese orden de cosas podemos incluir no sólo el peso de estructuras, áreas de conocimiento, reglas y recursos para su desarrollo, etc., de Condorcet, sino la sujeción del pensamiento español a un determinado enfoque social, cultural y pedagógico de tales enseñanzas, enfoque que, por cierto, recortaba bastante el ideario del matemático francés y de su idea de un sistema educativo como el instrumento de la sociedad para la formación de todos sus miembros en tanto que hombres y ciudadanos.

Me refiero a lo que podríamos denominar "versión" del pensamiento de Condorcet en la época postrevolucionaria francesa, cuando la unión de la burguesía con el bonapartismo sirvió para instalarse definitivamente en el poder a aquella. En esos momentos se precipitó la expresión definitiva que tomaría la enseñanza secundaria en el siglo XIX, y con ello tuvo mucho que



ver la posición teórica del Conde de Tracy. Pues bien, no es ninguna casualidad que un año antes de que se estructurara la enseñanza en los Liceos franceses, es decir, en 1801, el señor ideólogo D. Luis Antonio Claudio Destutt de Tracy publicara las *Observations sur le systême actuel d'instruction publique*, en las que podemos registrar el destino burgués (para no tener que extenderme) de la enseñanza secundaria y la contemplación y estructuración de los saberes a impartir en lo que él llamaba aún Escuelas Centrales, en tres grandes áreas: la de Lengua y de Bellas Letras, la de las Matemáticas y de las Ciencias y la de Ideología y de las Ciencias Morales y Políticas. Estructura que uno encuentra en España rápidamente: en primer lugar en el plan que ofrece Narganes de Posada en 1809 en sus *Tres Cartas* y en los estudios que intenta organizar en el feudo de la España bonapartista. Después en el mismo *Informe* de Quintana. Y años más tarde en el Plan del Duque de Rivas o en su antecedente teórico Pablo Montesino, que a principios del mismo año de 1836, en los *Ligeros apuntes y observaciones*, escribe literalmente, por ejemplo, que se debe concebir la *instrucción secundaria o media* "como aquella instrucción que proporciona a un joven los conocimientos literarios y científicos indispensables en el día en cualquier estado de la vida superior al de simple menestral, y convenientes aún a éste", y en otro párrafo más adelante afirma que "la parte más acomodada de la clase media y toda la clase superior necesitan y desean naturalmente mayor instrucción, y éstos son los que por punto general reciben o deben recibir la segunda enseñanza; los unos para pasar al estudio de las ciencias facultativas, otros para disponerse al ejercicio de las artes y manufacturas, o profesiones industriales, y otros, en fin, para volver a sus casas provistos de los conocimientos convenientes a su situación civil, y necesarios para el manejo de los negocios públicos y privados, conservación y fomento de sus bienes, etc."

En fin, esos apuntes son un simple aperitivo en la operación de caza y captura de novedades en punto a enseñanza que durante la vida de nuestro Sistema Educativo se han llevado a cabo. Lo importante de todo ello es que debemos tener claro que en España no nos basta con una buena Historia del currículo sin más -la cual, por supuesto, hay que promover urgente e intensamente-, estamos obligados a hacer una *historia comparada* que de verdad pueda ayudarnos a analizar hoy en día la complejidad del proceso curricular (como, por supuesto, para otras cuestiones educativas y pedagógicas en general).

Una historia comparada que defina unidades geográficas externas, unidades geográficas internas, unidades temporales, unidades sociales, unidades culturales, unidades de género, etc., etc., porque de la

comparación cruzada de todas ellas puede salir la clarificación que la génesis de nuestra educación actual necesita, y que a los políticos correspondientes no les vendría mal, ni ahora ni en el próximo futuro. Ello siempre que no mantengamos falsos dilemas al caso, como el que hoy mismo denuncia José Antonio Marina en el *ABC Cultural* sobre Ciencias y Humanidades, a lo largo de su comentario a la obra de Fernández-Rañada, *Los muchos rostros de la ciencia* <sup>4</sup>: "Cada una de las creaciones de la inteligencia humana -el arte, los sentimientos, las formas de convivencia, las ciencias- alcanzará su verdadero rango atendiendo a lo importante: a su capacidad para resolver los problemas acuciantes y angustiosos que plantea la existencia".

---

<sup>4</sup> Marina, J.A. (1995): "Humanismo con/sin Humanidades." *ABC Cultural*, 5 de mayo, p. 58.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- APPLE, M. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- ALTAVA RUBIO, V. (1993): *Aportaciones al estudio de la enseñanza media en Castellón (1845-1900)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BAKKER, G.; CLARCK, L. (1994): *La explicación. Una introducción a la filosofía de a ciencia*. Madrid: FCE.
- BARTOLOME MARTINEZ, B. (1992): "Las cátedras de Gramática y Humanidades clásicas en la provincia de Soria durante el s. XVIII". *Celtiberia*, 4, 255-293.
- BECCHI, E. (1994): "Le curriculum D'un point de vue didactique à une perspective historique". *Histoire de l'Éducation*, 61, 61-71.
- BOUTIER, J.; JULIA, D. (ed.) (1995): *Passés recomposés. Champs et hantiers de l'Histoire*. Paris: Autrement/Série 'Mutations', 150-151.
- BURKE, P. (ed.) (1993): *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Universidad-765.
- CORTAZAR, G. (ed.) (1995): *Nación y Estado en la España liberal*. Madrid: Noesis.
- CHARLTON, K. (1968): "The contribution of History to the study of Curriculum". In Kerr, J.F., *Changing the Curriculum*. London: L. University Press.
- DELGADO CRIADO, B. (coord.) (1994): *La Educación en la España Contemporánea (1789-1975)*. 3er. vol. de *Historia de la Educación en España y América*. Madrid: Ed. S.M. -Ed. Morata.
- DIAZ de LAGUARDIA, E. (1988): *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid C.I.D.E. Premios nacionales. 578.
- DOMINGUEZ RODRIGUEZ, E. (1991): *Cáceres y la enseñanza secundaria, 1822-1869*. Cáceres: Institución cultural 'El Brocense'. 295 pp.
- ESCOLANO BENITO, A. (1993): *L'educazione in Spagna. Un secolo e mezzo di prospettiva storica*. Milano: Mursia.
- ESTEBAN MATEO, L.; MAYORDOMO, A. (1984): *El Instituto-Escuela de Valencia (1932-1931). Una experiencia de renovación pedagógica*. Valencia: Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. 85 pp.
- FERNANDEZ SORIA, J.M. (1987): *El Instituto obrero de Valencia*. Valencia: Consellería de Cultura.
- FOUCAULT, M. (1989): *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.

- GARCIA HOZ, V. (1980): *La educación en la España del siglo XX*. Madrid: Rialp.
- GARCIA MARTIN, B. (1988): *La enseñanza media en Salamanca. De las Escuelas Menores al Instituto de Bachillerato Fray Luis de León*. Salamanca: Centro de Estudios salmantinos.
- GOMEZ GARCIA, M.N. (1983): *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad.
- GOMEZ RODRIGUEZ de CASTRO, F. (1986): "La Ley de Enseñanza media de 1938". *Iglesia y Educación en España. Perspectivas históricas*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 161-172.
- GOMEZ RODRIGUEZ DE CASTRO, F. (1992): "La formación profesional en España: Del Estatuto de 1928 a la L.O.G.S.E.". *Revista española de Pedagogía*, 192, 341-352.
- GOMEZ RODRIGUEZ de CASTRO, F.; RUIZ BERRIO, J. et al. (1988): *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid: U.N.E.D.
- GOODSON, I.F. (ed.) (1985): *Social Histories of the Secondary Curriculum, Subjects for study*. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- GOODSON, I.F. (ed.) (1987): *International Perspectives in Curriculum History*. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- GORDON, P.; LAWTON, D. (1979): *Curriculum change in the Nineteenth & Twentieth Centuries*. Kent, Sevenoaks: Hodder & Stoughton.
- GUEREÑA, J.L.; RUIZ BERRIO, J.; TIANA, A. (Eds.) (1994): *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: C.I.D.E.
- GUZMAN SANCHO, A.; SANCHO FLOREZ, J.G. (1994): *El Instituto de Jovellanos*. Gijón: Gráficas Apel.
- HAUPT, H.G. (1995): "La lente émergence d'une histoire comparée". En BOUTIER, J.; JULIA, D. *Passés recomposés. Champs et Chantiers de l'Histoire*. Paris: Autrement, pp. 196-207.
- HERNANDEZ DIAZ, J.M. (1986): "Los alumnos de segunda enseñanza en el siglo XIX". *Historia de la Educación*, 5, 251-274.
- HERNANDEZ PINA, F. (1983): "El primer Centro Oficial de Segunda enseñanza en Murcia". *Anales de Pedagogía*, 1, 5-128.
- JIMENEZ de GREGORIO, F. (1990): *El Instituto 'Isabel la Católica' en la cultura madrileña*. Madrid, Ayuntamiento-Instituto nacional de Bachillerato. 126 pp.
- JIMENEZ MADRID, R. (coord.) (1987): *El Instituto Alfonso X el Sabio. 150 años de Historia*. Murcia: Editora Regional de Murcia.

- LUDGREN, U.P. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- MAIER, Ch. (1992-1993): "La Historia Comparada". *Studia Historica*. Historia contemporánea. X y XI, 11-32.
- McCULLOCH, G.; SOBELL, L. (1994): "Towards a social history of the secondary modern schools". *History of Education*, 23-3, 275-286.
- MARTINEZ BONAFE, A. (1985): *Ensenyament, burgesia i liberalisme: l'ensenyament secundari en els orígens del País Valencià contemporani*. València: Diputació provincial. 219 pp.
- NAVARRO JURADO, A. (1991): *Historia del Instituto de Segunda enseñanza 'San Isidro', de Madrid (1845-1936)*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- NEGRIN FAJARDO, J. (1983): "La creación del Instituto de Canarias, origen de la escolarización secundaria pública en las islas". *Escolarización y sociedad en la España contemporánea, 1808-1970*. Valencia: Rubio Esteban, pp. 459-472.
- NEGRIN FAJARDO, O. (1983): "Algunas características de la enseñanza secundaria española decimonónica a través de la legislación". *Historia de la Educación*, 2, 275-286.
- NUÑEZ, C.E.; TORTELLA, G. (eds.) (1993): *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*. Madrid: Alianza Univ. 758.
- OLABARRI CORTAZAR, I. (1992-93): "Qué historia comparada". *Studia Historica-Historia Contemporánea*, X-XI, 33-75.
- PALACIOS BAÑUELOS, L. (1988): *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- POPKEWITZ, Th.S. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- PRADA VICENTE, M<sup>a</sup>.D.; MONGUILLOT, I.; LEDESMA, A.(1995): *El nuevo Bachillerato. Organización y currículo*. Madrid: Escuela Española.
- PUELLES BENITEZ, M. (1991): *Educación e Ideología en la España Contemporánea*.(3<sup>a</sup> edon.) Madrid: Labor.
- REVISTA de EDUCACION (1991): Historia del currículum, I y II. *Revista de Educación*, 295 y 296.
- REYES SOTO, J. (1989): *Segunda enseñanza en Andalucía: orígenes y consolidación*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 215 pp.
- RUIZ BERRIO, J. (1994): "Thinkers on Education: Francisco Giner de los Ríos". *Prospects* (UNESCO), 87-88, pp. 543-557.

- RUIZ BERRIO, J. (1995): "La aventura de la enseñanza secundaria en España". In ICEUM, *Formación de profesores de Educación Secundaria*. Madrid: Edit. Complutense, 113-124.
- RUIZ BERRIO, J. (ed.) (1985): *La Educación en la España Contemporánea. Cuestiones históricas*. Madrid: Sociedad española de Pedagogía-Ed. S.M.
- SANCHEZ PASCUA, F. (1985): *El Instituto de Segunda enseñanza de Badajoz en el siglo XIX (1845-1900)*. Badajoz: Diputación provincial. 264 pp.
- SANTONI RUGIU, A. (1994): *Scenari dell'educazione nell'Europa Moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- SANZ DIAZ, F. (1985): *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Breviarios. 417 pp.
- SIMON DIAZ, J. (1992): *Historia del Colegio Imperial de Madrid (del Estudio de la Villa al Instituto de San Isidro: años 1346-1955)*.(2ª) Madrid: Instituto de Estudios madrileños.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA COMPARADA (ed.) (1985): *Las enseñanzas medias desde el ángulo comparativista. Actas del II Congreso Nacional de Pedagogía Comparada*. Granada: Universidad de Granada.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- VALLE LOPEZ, A. (1990): *La Universidad Central y su dritro en el primer decenio de la Restauración borbónica*. Madrid: Consejo de Universidades 2 vols.
- VICO MONTEOLIVA, M. (1982): "El Instituto Libre de Segunda Enseñanza de Santa Cruz de la Palma (1869-1875). Notas para la historia de las instituciones educativas canarias". *Revista de Ciencias de la Educación*, XXVIII, 3, 323-341.
- VICO MONTEOLIVA, M. (1983): "El Instituto de segunda enseñanza de Albacete a finales del s. XIX". *Escolarización y sociedad en la España contemporánea, 1898-1970*. Valencia: Rubio Esteban, pp. 289-301.
- VIÑAO FRAGO, A. (1982): *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI. 517 pp.
- VIÑAO FRAGO, A. (1987): "150 años de enseñanza secundaria en España". JIMÉNEZ MADRID, R. (Coord.), *El Instituto Alfonso X el Sabio. 150 años de Historia*. Murcia: Editora Regional de Murcia, pp. 17-48.
- VIÑAO FRAGO, A. (1992): "Del Bachillerato a la Enseñanza secundaria (1838-1990)". *Revista española de Pedagogía*, 192, 321-340.
- VIÑAO FRAGO, A. (1994): "Los institutos de segunda enseñanza". En DELGADO, B., *La educación en la España contemporánea(1789-1975)*, 3er. tomo de la

*Historia de la educación en España y América*. Madrid: S.M./Morata. pp. 153-161, 422-432 y 775-785.

VIÑAO FRAGO, A. (1994): "Les origines de corps professoral en Espagne: Les Reales Estudios de S. Isidro, 1770-1808". *Paedagogica Historica*, XXX, 1, 119-174.