

Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional¹

por Ramón López Facal

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

Se analiza la evolución de los contenidos históricos en los libros de texto de secundaria en España, en relación con el objetivo de promover la identificación de los escolares con un determinado concepto de ciudadanía que, a partir de los años 70, incluye la pertenencia a Europa. Se analizan dos dimensiones: el concepto de nación y la idea de Europa. En cuanto a la primera, los resultados muestran la pervivencia, habitualmente no explícita, de ideas esencialistas y románticas sobre la nación. Ideas que coexisten con otras encaminadas a la construcción de una nueva identidad europea supuestamente “común”. Se discute también la noción de Europa que se transmite actualmente en la educación española. La identificación europeísta presente en los textos es de carácter historicista, con elementos afectivos y simbólicos, en contraste con una identificación que podría ser de carácter más racional, asentada en un proyecto político de futuro compartido. En el marco de los nuevos condicionantes educativos en una sociedad crecientemente mestiza y pluricultural, se discute la contradicción que se plantea entre la necesidad de favorecer la convivencia cívica sobre valores compartidos por todos los ciudadanos europeos y el derecho a asumir diversas identidades culturales específicas.

Palabras clave

Libros de texto, identidad, nacionalismo, europeísmo.



Nationalisms and Europeisms in textbooks: identification and national identity

Abstract

The evolution of the History contents in Spanish textbooks for secondary school is analyzed. The focus is on the contents having as a goal to promote the identification of students with a given notion of citizenship, which after the 70's includes being part of Europe. Two dimensions are analyzed: the concept of nation and the notion of Europe. About the first, the focus is on the presence, in most cases not explicit, of essentialist and romantic ideas about nations. These

ideas coexist with others aimed to the construction of a new European identity, identity that it is assumed to be “shared”. The notion of Europe currently promoted through education in Spain is discussed. The identification with Europe is historicist, with affective and symbolic elements, which contrasts with an identification that could be more rational, grounded in a political project of a shared future. In the frame of the new educational contexts, in a society increasingly mixed and pluricultural, we discuss the conflict between; on the one hand, the need of promoting civic coexistence based on values shared among all European citizens and on the other the right to adopt different cultural identities.

Keywords

textbooks, identity, nationalism, europeism.



Identificación nacional y enseñanza de la historia de España

La identificación de la población con la nación española ha sido un proceso muy similar al que se ha producido en otros estados nacionales y, como en todas ellas, con singularidades evidentes. Aunque pueden hallarse antecedentes más o menos lejanos en escritores del siglo XVII y, sobre todo, del siglo XVIII, fue durante el siglo XIX con la construcción del Estado liberal cuando ese proceso nacionalizador comenzó a pasar de las elites intelectuales a un porcentaje significativo de gente. Esa voluntad nacionalizadora ha sido deliberada: Alcalá Galiano manifestaba en 1835 en las Cortes (Parlamento) que “uno de los objetos principales que nos debemos proponer nosotros es hacer a la nación española una nación, que no lo es ni lo ha sido hasta ahora”; idea muy similar a la atribuida pocos años más tarde, en 1861, a Massimo d’Azeglio, en Italia: “señor hemos hecho Italia, ahora debemos hacer italianos”.

La construcción nacional ha implicado un esfuerzo alfabetizador en una lengua común que, al menos hasta finales del siglo XIX, era minoritaria en España, Italia o Francia; y todavía en el primer tercio del siglo XX había amplios sectores de la población rural que se sentían ajenas a cualquier identificación que fuese más allá de su comunidad local.² La voluntad política de promover una identidad nacional se vinculó a la necesidad de escolarizar a la población en la lengua adoptada como nacional, tratando de erradicar aquellas que competían con ella y, complementariamente, de difundir un imaginario colectivo sobre pasado que facilitase la identificación con supuestas virtudes comunes entre una población culturalmente poco homogénea.

Durante el siglo XIX los liberales españoles emprendieron la construcción de un Estado nacional con notables dificultades (Álvarez Junco, 2001; Riquer, 2001) y desde posiciones más débiles que en Francia, pero bastante similar al de otros estados del sur o del este de Europa en donde los defensores de privilegios del Antiguo Régimen mantuvieron un notable protagonismo político, llegando a amenazar la viabilidad misma de los proyectos nacionales. El Estado renunció a potenciar la red escolar pública desde la que promover los valores nacionales. Esta

claudicación se concretó no sólo en el enorme desarrollo de una red de colegios privados de titularidad religiosa en los que se educaron los hijos de las clases medias sino también en que en los centros públicos se difundiese igualmente una ideología clerical. Pero aún así, algunos destacados intelectuales y políticos españoles contribuyeron a elaborar un discurso nacionalista que se hizo visible en los manuales escolares desde mediados del siglo XIX y, sobre todo, a partir del sexenio 1868-1874 y la posterior Restauración borbónica de 1875.

Se pueden constatar diferencias ideológicas entre manuales escolares de inspiración tradicionalista y neocatólica por una parte, los liberal conservadores por otra, y los basados en principios progresistas de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) (López Facal, 2001). Algunos autores han insistido en este tipo de análisis, destacando, por ejemplo, las aportaciones innovadoras de la ILE en contraposición con el integrismo católico (Boyd, 1997; Pozo Andrés, 2000). Sin embargo creo que resulta más relevante señalar las coincidencias que han contribuido a conformar una imagen histórico-organicista del pasado histórico de España (López Facal, 2003). Una idea de nación que afirma la existencia de una identidad territorial que a su vez implica la existencia un determinado carácter o manera de ser de los españoles; valoran el pasado en función del grado de unidad política alcanzada (son “positivas” aquellas épocas en las que se ha alcanzado cualquier forma de unidad: con los romanos, los visigodos, los reyes católicos etc. y la decadencia se asocia a la división o fragmentación territorial).

Por supuesto que existen enormes diferencias. Pero las coincidencias son mucho más importantes al considerar positivos o negativos los mismos hitos contribuyendo a fijarlos como estereotipos. La historiografía, y la totalidad de los manuales escolares hasta los años setenta del siglo XX, han destacado como decisivos en la formación de la nación española una serie de acontecimientos como: La supuesta resistencia “nacional” a la conquista romana; la “unidad nacional” visigoda; la “Reconquista”; o la monarquía de los Reyes Católicos, culminación de la unidad nacional. Para el tradicionalismo integrista la principal aportación de los Reyes Católicos consistía en haber impulsado la unidad nacional católica, al conquistar el último reino musulmán, expulsar a los judíos e implantar la Inquisición; para el liberalismo progresista su aportación decisiva, además de la integración territorial, era haber sometido a la nobleza insolidaria. Ambos mensajes no son contradictorios, sino que se retroalimentaron, contribuyendo a reforzar la idea de que los Reyes Católicos habían sido los protagonistas indiscutibles de la unidad nacional.

Figura 1: Sitio de Sagunto (Calleja, 1913:18).



Figura 2: Covadonga (Calleja, 1913:56).





Figura 3: Clavijo (Bruño, 1933:63).

El franquismo se limitó a consagrar la interpretación integrista presente en los libros de texto desde finales del siglo XIX, difundida por las editoriales religiosas en el primer cuarto del siglo XX. Los libros de texto y de lecturas escolares se impregnaron de una ideología clerical bastante distante, en este sentido, de los fascismos europeos (Valls, 1990), sin aportar ninguna formulación original.

Esta situación se mantuvo con apenas alguna discreta excepción (Vicens, 1969) hasta la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) en 1970, con la que se produjo la mayor transformación del sistema escolar español hasta el momento presente.

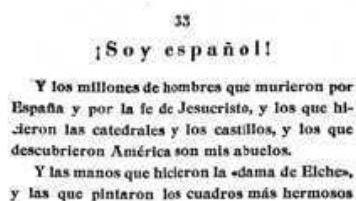


Figura 4: Ilustración de un manual franquista de los años '50 (Serrano de Haro, 1957:33).

La Ley General de Educación de 1970: abandono del nacionalismo historiográfico

Con la LGE de 1970 se inició un proceso de modernización del sistema educativo, adaptándose a las nuevas realidades socioeconómicas de una España que había dejado de ser agraria y en la que incluso las elites políticas del franquismo aspiraban a incorporarse al proceso de integración europeo. Por primera vez desde la Ley Moyano (1857), se reestructuró todo el sistema de enseñanza. Se estableció la educación obligatoria entre los 6 y los 14 años (EGB), seguida de un bachillerato de 3 años (BUP) que desembocaba en un Curso de Orientación Universitaria (COU) preparatorio para la enseñanza superior. La LGE no estuvo vigente en todas las etapas hasta que en 1976 se implantó el tercer curso de BUP, al año siguiente de la muerte de Franco.

En relación con la enseñanza de la historia el cambio fue radical. En la EGB desaparecieron las viejas asignaturas de Historia y Geografía, siendo sustituidas por una nueva materia de Ciencias Sociales. Los contenidos de historia siguieron teniendo un elevado protagonismo pero se modificó drásticamente el enfoque: desaparecieron de los programas y de los libros de texto los estereotipos de exaltación nacionalista que habían sido habituales desde mediados del siglo XIX hasta ese momento. Como ya hemos señalado en otras ocasiones (López Facal, 2000) esta nueva perspectiva escolar respondía a dos conjuntos de causas concurrentes: la influencia de los cambios ocurridos poco antes en países de Europa Occidental, sobre todo en Francia, y al deseo de los “tecnócratas” del franquismo de unir su destino al de los países integrados en el Mercado Común europeo.

Todos los Estados-nación habían promovido el adoctrinamiento patriótico de la población. En Francia, que era una referencia para los liberales españoles, los libros de texto y los de lecturas escolares contribuyeron decisivamente a partir de 1870 a que la mayoría de la población se identificase con la nación “eterna”, secularmente enfrentada a Alemania; la difusión de *Le tour de la France par deux enfants* (Bruno, 1877), de lectura obligatoria en todas las escuelas francesas, del que antes de 1914 se habían vendido más de siete millones de ejemplares (Caredec, 1977) muestra la gran influencia de esa literatura escolar. Tras las masacres provocadas por las guerras mundiales se empezó a cuestionar en muchos países la escuela impulsase el adoctrinamiento nacionalista. Al recuerdo del horror sufrido se sumó una nueva circunstancia, la división del mundo en bloques que caracterizó la etapa de Guerra Fría. Países que se habían enfrentado pocos años antes eran ahora aliados frente a un enemigo ideológicamente definido, y ya no identificado nacionalmente. El *otro* no era ya el francés para el alemán, o el austríaco para el italiano. El *otro* era ahora el comunista, los países del este de Europa para los del oeste. Geopolítica e integración económica fueron de la mano, y los antiguos enemigos estrecharon cada vez más lazos en instituciones y ámbitos comunes: Consejo de Europa, OCDE, NATO o Mercado Común Europeo.

Los manuales de historia comenzaron a revisarse y *Annales* acabó por convertirse en paradigma hegemónico: sustituyó la vieja historia política por explicaciones socioeconómicas globales que se acomodaba mucho mejor a la nueva situación. De los manuales desaparecieron las referencias a las guerras “de la independencia” contra los romanos y Vercingetorix, Bodicea, Arminio o Viriato cedieron su lugar a la romanización presentada como un proceso de integración europeo y base de una civilización y cultura comunes. La historia medieval perdió gran parte de su protagonismo y también de ella desaparecieron o redujeron su anterior relevancia los conflictos entre reinos. A partir de los años sesenta se enseñó que el sistema feudal se había extendido por Europa durante la edad media con características básicamente comunes, hasta el punto que se popularizaron en muchos países libros infantiles y juveniles sobre la vida en un castillo feudal o la construcción de una catedral sin referencias geográficas ni temporales. El mensaje implícito es que la identidad de Europa (occidental) se basa en un *pasado común*. Esta idea subyace al narrar cualquier etapa histórica; la imagen que se construye va desdibujando los perfiles nacionales que con anterioridad tan intensamente se habían subrayado. Y

en su lugar va emergiendo una Europa con rasgos intencionadamente homogeneizados: la cultura clásica grecorromana en la antigüedad; el cristianismo y el sistema feudal en la edad media; el renacimiento artístico del quattrocento; el siglo de las luces; la revolución industrial; las revoluciones liberales...

En España los franquistas más pragmáticos deseaban formar parte del proceso de integración europeo. El proyecto anti-moderno de la dictadura, inspirado en la España de los Reyes Católicos, resultaba incompatible con el desarrollo. Se hizo urgente revisar el discurso integrista que impregnaba los manuales escolares y que nadie se tomaba ya en serio. La reforma educativa de 1970 (LGE) resultó ser la ocasión propicia para impulsar el cambio. Los redactores de la ley retomaron ideas de la Institución Libre de Enseñanza de los años 20 (Puelles, 1991:426-427) y, sobre todo, las sugerencias de técnicos de la UNESCO y de la OCDE. El resultado fue la desaparición formal en la etapa de escolarización obligatoria de las materias de geografía e historia, sustituidas por una de *Ciencias Sociales* en la que la aproximación al pasado histórico se realizó desde una visión europeísta y se minimizó la historia política excluyendo los tonos xenófobos que habían sido frecuentes en el pasado.

Permanencia de estereotipos nacionalistas

En el tercer curso del bachillerato (BUP) se incluyó una amplísima asignatura: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*; su implantación tuvo lugar en el curso 1976-1977 cuando ya había muerto el dictador y se iniciaba la transición. La inclusión de “países hispánicos”, no sólo a los latinoamericanos sino también a Filipinas, parecía derivar del concepto de *hispanidad* puesto en circulación por Zacarías de Vizcarra en 1926, popularizado posteriormente por Ramiro de Maeztu y al que el franquismo otorgó un carácter central. Pero también podría interpretarse como continuidad a los planteamientos americanistas de Rafael Altamira. El hecho es que los primeros manuales para BUP de 1977 prescindieron de las nostalgias imperiales y se aproximaron a la tradición historiográfica liberal, o bien optaron por la “nueva” historiografía de *Annales* introducida en España por Pierre Vilar en su versión más próxima al marxismo.

Las editoriales que lograron mayor difusión fueron Anaya (Valdeón *et al.*, 1977), Santillana (Vilá *et al.*, 1977) y Vicens Vives (Balanzá *et al.*, 1977). Los libros de BUP incorporaron con mayor amplitud y rigor contenidos de historia económica y social que se había desarrollado en España a partir de los años setenta, gracias al magisterio de Vicens Vives en Barcelona, o de Artola y Jover –entre otros– en Madrid, sin olvidar la influencia entre los universitarios españoles de finales de los años sesenta de la historiografía francesa marxista de Tuñón de Lara o Pierre Vilar. Muchos de los que nos incorporamos a la docencia en aquellos años nos acercamos a la escuela de *Annales* por esta vía indirecta, huyendo del rancio discurso esencialista que habíamos soportado en las aulas universitarias. Pero los nuevos contenidos coexistieron con viejos estereotipos y anacronismos (López Facal, 2000). Desaparecieron las referencias más tópicas a la fundación de la nación española en épocas pretéritas (íberos,

visigodos, Reyes Católicos) aunque con algunas sorprendentes excepciones.³ Las expresiones explícitas de nacionalismo español van haciéndose cada vez menos usuales; sin embargo se mantuvo de forma implícita una concepción tradicional (histórico-organicista) de una nación española etnicista, vinculada a la continuidad histórica de un mismo pueblo formado desde la antigüedad por sucesivos substratos étnicos, sobre un marco territorial inmutable.⁴ Esta concepción se reforzó con la utilización habitual de mapas históricos con el anacronismo de la actual frontera pirenaica, ya sea para identificar pueblos prerromanos, la Hispania Romana, el reino visigodo, los reinos medievales; la España de los Reyes Católicos etc. Con ello se ha contribuido a reforzar la imagen de que España es una nación territorial sin apenas modificaciones a lo largo del tiempo.



Figura 5: Mapa de Hispania Romana, con frontera pirenaica y en el que se incluye el archipiélago canario (Burgos *et al.*, 2000:89).

En los años '80 las editoriales sustituyeron los primeros manuales para BUP por otros menos densos, con más actividades para el alumnado e ilustraciones. Entre los autores se encontraban personas vinculadas a movimientos de renovación pedagógica de los años setenta como, en la editorial Vicens Vives, Manuela Balanzá (Alemania) o Pilar Benejam (Rosa Sensat), que a pesar del exceso de información lograron ofrecer uno de los mejores manuales de ese momento. La editorial Anaya siguió en cierta medida ese modelo prescindiendo en los años ochenta del elenco de historiadores de sus primeros manuales para optar por profesores vinculados a las aulas de enseñanza secundaria y con experiencia en la innovación educativa y la renovación pedagógica (Prats *et al.*, 1987). Estos manuales incorporaron ya una concepción más moderna de la articulación territorial y política de la España contemporánea, acorde con los planteamientos autonómicos de la Constitución de 1978, aunque en ninguno de ellos se plantean los problemas relacionados con la construcción nacional española.

Las polémicas sobre la enseñanza de la historia en España (y de España) se han centrado frecuentemente en los contenidos de los currícula oficiales y su reflejo en los manuales. Pero se ha prestado escasa atención a otras materias, como la historia de la literatura, refugio de estereotipos nacionalistas de todo tipo (López Facal, 2003). A partir de 1977 y hasta la implantación de la siguiente reforma educativa (LOGSE) en los años noventa, el manual de historia de la

literatura española con mayor difusión (con mucha diferencia sobre todos los demás, acaparando cuotas de mercado próximas al 90%) fue el publicado por el académico Lázaro Carreter, en coautoría con Tusón, quienes no ocultan su intencionalidad nacionalizadora: “Su estudio (de la Literatura Española) contribuye poderosamente a la instalación de los ciudadanos en la comunidad nacional a que pertenecen” (Carreter y Tusón, 1977:8). En coherencia con esa declaración se recurre a un discurso histórico tan esencialista como simplista, que había sido abandonado ya por los historiadores y por el profesorado de historia:

“El reino visigodo sucumbió a la invasión de los árabes, que empezó en el año 711 por Gibraltar. En menos de siete años, ocuparon casi todo el territorio peninsular. Tropas cristianas se reagruparon en lugares montañosos del norte, y desde allí iniciaron la Reconquista, que terminó en 1492 con la toma de Granada. (...) Los españoles que quedaron en los territorios ocupados por los árabes eran, como sabemos, los mozárabes.” (Carreter y Tusón, 1977:101)

“Durante la Edad Media (esto es, hasta finales del siglo XV) dos grandes reinos, Castilla y Aragón, se reparten la Península, empeñados ambos en la larga empresa denominada la Reconquista, mediante la cual, en avances hacia el sur, los cristianos van recuperando los territorios ocupados por los árabes tras la invasión del año 711 (“pérdida de España” se llamó). Tal empresa acabará con la toma de Granada en 1492.” (Carreter y Tusón, 1977, 19)

Transición democrática y renovación pedagógica: 1975-1990

Los deseos de renovación de un amplio número de profesoras y profesores que se incorporaron en los años '70 y '80 al sistema educativo no se veían colmadas con las ofertas editoriales, lo que explica la proliferación de ciertas alternativas a los libros de texto tradicionales, buscando una enseñanza menos memorística y más innovadora como los materiales del grupo valenciano *Germanía* (Gemanía-75, 1977) que consistían en una antología de fuentes, la mayoría primarias: textos seguidos de una serie de preguntas sencillas para que el alumnado de 1º de BUP “descubriese” por si mismo el pasado histórico. Esta pedagogía “por descubrimiento”, que hoy puede parecer ingenua –ningún adolescente puede “descubrir” sin otra ayuda que unos textos ideas tan complejas como la sociedad estamental, por ejemplo– tuvo gran importancia para renovar la enseñanza de la historia. Reflejaba la búsqueda por parte del sector más dinámico del profesorado por dar protagonismo al alumnado en el proceso de aprendizaje, superando seculares rutinas memorístico-repetitivas. También contribuyó a que se hiciese habitual en las aulas el trabajo con fuentes históricas.

Germanía fue uno de los grupos más conocidos, pero no el único. Muchos docentes, de manera individual o en grupo, se esforzaron en esos años por elaborar materiales propios, aunque sólo unos pocos lograron el respaldo editorial que les permitió darse a conocer. Cabe citar entre éstos al grupo salmantino *Cronos*, premio Giner de los Ríos del MEC a la innovación educativa con una propuesta para 3º de BUP (Baigorri *et al.*, 1984). El camino iniciado por el grupo *Germanía* fue seguido por otros colectivos que ofertaron materiales, algo más estructurados, como los editados por Akal (Ballarini *et al.*, 1979; Santacana y Camarero, 1980). Estos materiales incluían alguna información complementaria que facilitaba la comprensión de los documentos propuestos por lo que se llegaron a utilizar en lugar del libro de texto.

Otro colectivo que tuvo una especial relevancia fue el *grupo 13-16* que adaptó en España los materiales británicos del *Schools Council* (Historia 13-16, 1982; 1983; 1990). Algunos de sus integrantes habían participado en otros proyectos (Prats, Santacana, Loste), y algún otro (Domínguez) tendría posteriormente un papel destacado en la elaboración de los nuevos currículos de la reforma educativa (LOGSE). *Historia 13-16* rompió con los contenidos tradicionales ofreciéndole al alumnado –y al profesorado– una aproximación a la metodología histórica (al trabajo del historiador) a través de actividades centradas, cada una de ellas, en diferentes épocas y completada con un estudio en desarrollo o diacrónico de la historia del vestido a través del tiempo (en el proyecto original inglés se estudiaba la sanidad a través del tiempo).⁵ El proyecto tuvo un impacto bastante limitado. Lo más positivo fue, en mi opinión, romper con un esquema tradicional de enseñanza de la historia, lineal y teleológica, y con los contenidos hasta entonces canónicos, y poner en primer plano algunos problemas de metodología. Recibió críticas desde dos posiciones ideológicamente dispares, la de quienes desde perspectivas más conservadoras lo acusaban de no dedicar atención a los contenidos *fundamentales* (tradicionales) de la historia, y por otra parte la de quienes consideraban que promovía más la curiosidad anecdótica y erudita (la historia “de anticuario” en terminología de Nietzsche) y que se evitaba una reflexión crítica sobre problemas sociales realmente relevantes para la formación de la ciudadanía.

Los deseos de renovación y cambio social presentes en los años ochenta tuvieron su reflejo en esta pluralidad de iniciativas didácticas que prescindían del tradicional relato nacionalista. De ellas surgió el primer impulso asumido por el PSOE para promover una gran reforma educativa. Pero poco a poco estos esfuerzos se fueron diluyendo: la plantilla de profesorado fue envejeciendo al estancarse la demografía y no contar con el necesario relevo generacional; bastantes de los que habían protagonizado estos movimientos de renovación pasaron a la docencia universitaria o a administraciones educativas y fueron abandonando progresivamente los impulsos más innovadores. En cierta medida los movimientos de renovación pedagógica de los años setenta y ochenta fueron un espejismo puesto que una minoría muy activa dio la impresión de que la enseñanza estaba cambiando radicalmente, ignorando (o no queriendo ver) que la mayoría continuaba con prácticas docentes muy tradicionales. En las aulas, aunque se disponía de manuales cada vez mejores y de materiales complementarios y/o alternativos, los viejos tópicos y prejuicios siguieron presentes.

Reforma educativa de los años '90

En 1987 se anunció un proyecto de reforma general de la educación. Aunque la LGE había impulsado un importante avance en la educación los desajustes eran enormes, con un elevado fracaso en la educación básica superior al 30%, una formación profesional desprestigiada y anómalamente minoritaria. Por otra parte la necesidad de ampliar la escolarización más allá de los 14 años no podía demorarse más. Por primera vez un gobierno español anunciaba que iba a proceder a reformar la educación a partir de una fase experimental y tratando de lograr un amplio consenso.

Entre el anuncio de la reforma y su aprobación parlamentaria transcurrieron tres años, periodo en el que se vio sometida a fuertes presiones políticas y corporativas que lograron modificar en un sentido mucho más conservador los planteamientos iniciales que, por otra parte, tampoco estuvieron nunca demasiado definidos. Comenzó por ofrecerse una amplia libertad al profesorado y a los centros para definir el currículum (currículum abierto) pero de manera inmediata se cerró esta posibilidad, estableciéndose unos contenidos mínimos obligatorios tan prolijos y extensos que apenas dejaban margen para incorporar nuevos temas.⁶ El “cierre” del currículum obedeció a presiones y motivos variados como a la reivindicación de las editoriales de libros de texto que reclamaban contenidos comunes en toda España; a la demanda de un profesorado mayoritariamente anclado en rutinas profesionales; y a una verdadera ofensiva en defensa de la concepción disciplinar de la enseñanza de la historia realizada desde instancias universitarias (Valdeón, 1988).

La nueva etapa de educación secundaria obligatoria (ESO) introdujo la estructura de áreas que ya se había aplicado en la EGB con la reforma anterior, pero el decreto que estableció los “contenidos mínimos” hizo fácilmente reconocibles los contenidos disciplinares de geografía e historia para tranquilidad de la mayoría del profesorado. Aunque se eliminaron formalmente los hitos derivados de la historiografía romántica, se mantuvieron de manera más sutil pero persistente, haciéndose visibles, por ejemplo, a través de los mapas históricos que siguieron proyectando hacia el pasado fronteras actuales (aunque incluyendo de Portugal).

En el bachillerato, de 2 cursos, se implantó una asignatura común de Historia para todas las modalidades de bachillerato (en 2º curso). A pesar de la denominación (“Historia”) desde el primer momento contempló tan sólo contenidos de Historia de España desde la revolución liberal. Que exista una asignatura específica de historia nacional y además que sea ésta una materia obligatoria para obtener el título oficial que habilita para el acceso a la educación superior, es inusual en los *curricula* escolares europeos. Esta “anomalía” española tiene mayor relación con el contexto político interno que con objetivos educativos. Poco después de ser aprobada la Constitución de 1978, con el desarrollo de la estructura autonómica del Estado, se produjo una reacción neocentralista que se oponía a lo que consideraban una “ruptura” de España y reclamaban la buena y vieja historia de siempre como antídoto frente a la presencia de los nuevos contenidos desarrollados por cada una de las Comunidades Autónomas.

Estereotipos enfrentados

Uno de los mayores cambios políticos que tuvo lugar con la transición democrática española consistió en la descentralización territorial del Estado, la mayor que se había producido nunca en España desde el Antiguo Régimen. El nuevo Estado de las Autonomías consagrado en la Constitución de 1978 fue distribuyendo las competencias que hasta ese momento eran exclusivas del gobierno central entre 17 administraciones autonómicas. Este cambio tuvo su reflejo en los contenidos escolares y en los libros de texto. En la medida en que las CC AA

respectivos territorios. Algunos manuales incluyeron un cierto sesgo nacionalista catalán, vasco, gallego o canario, desencadenando protestas que adquirieron notable publicidad en la prensa conservadora de los años '90. El sesgo nacionalista denunciado no difería gran cosa del que estaba presente en los otros manuales; lo que cambiaba era el referente nacional. Es decir, los estereotipos, histórico-organicistas, del nacionalismo del siglo XIX que identificaba las naciones con realidades intemporales basadas en un territorio claramente delimitado, eran mencionados explícitamente de manera muy puntual (casi anecdótica) en algunos manuales “periféricos”, de la misma forma que los rasgos etnicistas más arcaicos eran también minoritarios en los libros de texto “españolistas” a partir de la LGE de 1970. Pero de la misma manera también era bastante frecuente encontrarse con ese tipo de contenidos implícitos, como mapas históricos anacrónicos que proyectaban fronteras administrativas actuales o recientes a épocas pretéritas; la única diferencia relevante era que en vez de utilizar un mapa de España para referirse a la Hispania romana se utilizaba, por ejemplo, un mapa de Galicia para representar la Gallaecia romana, y no se incluía ningún mapa de toda la península ibérica (ASPG, 1995).

Figura 6: Mapa de recursos mineros en la Gallaecia romana utilizando anacrónicamente las actuales fronteras administrativas de Galicia (ASPG, 1995).

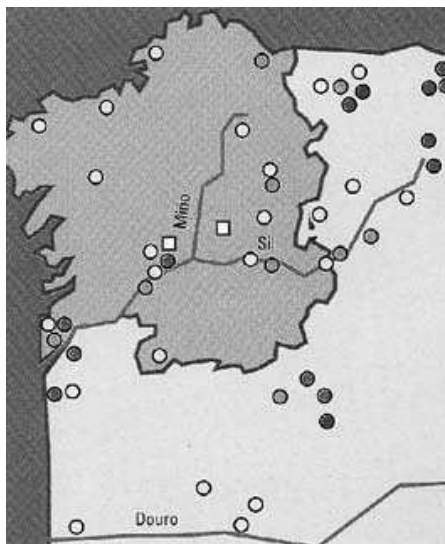


Figura 7: Mapa de la Hispania Romana, utilizando anacrónicamente la actual frontera pirenaica, incluyendo Andorra (Cronos, 1995).



La polémica generada en torno a los libros identificables con los nacionalismos alternativos al español ha respondido más a prejuicios políticos de signo contrario que a verdaderas preocupaciones educativas puesto que su incidencia ha sido irrelevante. La ausencia de rigor no es muy diferente cuando se afirma “Durante el periodo feudal o medieval, Galicia contó con un proyecto político propio teniendo varios reyes que ejercieron el poder político en un territorio coincidente con parte de la Gallaecia romana” (ASPG, 1997) que cuando se indica que

“los visigodos, tras suevos, alanos y vándalos, ocuparon la península, formando una unidad política que duró hasta la invasión musulmana en el año 711. (...) La Reconquista de los territorios ocupados por los musulmanes se produce a lo largo de un complicado proceso que duró siete siglos, (...) La unidad política y administrativa heredada de la romanización se ha

De la misma manera que los libros de historia de la literatura española mantienen estereotipos nacionalistas a los que nos hemos referido *supra*, los de las literaturas periféricas hacen otro tanto, denostando la política de los Reyes Católicos o destacando que “la política de feroz represión de Fernando VII” al restablecer el absolutismo tenía por objeto “callar la incipiente literatura en gallego” como si ese hubiese sido su principal intencionalidad (Bará *et al.*, 1996:106). Los Discursos son igual de tendenciosos, pero no tienen el mismo impacto, principalmente por la desigual cuota de mercado de unos y otros, pero también por la limitación impuesta en los sucesivos decretos de contenidos mínimos obligatorios para toda España que aprobaron los gobiernos españoles a partir de 1992, tan exhaustivos que apenas dejaron margen para añadir algo más.

El estudio más riguroso que se ha hecho hasta el momento sobre la difusión y contenidos de los manuales de historia que se utilizan en España publicado por la Fundación Bofil (Segura, 2001), constatan que salvo en el País Vasco, donde la editorial Erein alcanza cuotas superiores al 30% del mercado (y no se puede identificar a esa editorial con el nacionalismo radical)⁷ en las demás Comunidades Autónomas el mercado editorial está en totalmente manos de grandes editoriales: Vicens Vives, Santillana, SM y Anaya que acaparan más del 70% de las ventas y llegan hasta el 90% o más al sumar otras con menor cuota de mercado (Ecir, Oxford, Editex, Teide...) que al igual que las grandes editan los mismos textos para toda España, con un pequeño anexo de contenidos para cada una de las CC AA. El porcentaje que ocupan los contenidos propios de cada Comunidad están muy por debajo del máximo admitido por la legislación vigente.⁸

Ofensiva neoconservadora de los años '90

La reforma educativa de 1990 (LOGSE) fue duramente combatida por sectores conservadores, desde antes incluso de ser aprobada, que anunciaron su intención de modificarla si ganaban las elecciones. En realidad muchas de las críticas dirigidas a la LOGSE difícilmente se le podían imputar puesto que nunca se llegó a aplicar en su totalidad; se trataba pues de críticas a los efectos de la última ley franquista (LGE) que como ya se ha indicado, no se implantó plenamente hasta después de la muerte del dictador.

A partir de 1996, la entonces ministra de Educación, Esperanza Aguirre manifestaba su preocupación por lo que consideraba una pérdida de la “identidad” de la Historia de España en el currículum escolar: “Un alumno puede atravesar por entero diez años de escolarización obligatoria sin escuchar ni una sola vez, una lección sobre Julio César o sobre Felipe II” (ABC, 27-5-97). Este discurso tuvo una extraordinaria difusión y fue seguido de un llamado “Plan de Mejora de las Humanidades” que implicaba una nueva propuesta de contenidos comunes (Almuiña, 1998) que al hacerse pública, creó una polémica todavía mayor (más de 650 artículos en prensa en 1997-1998).

La muy conservadora Real Academia de la Historia (RAH) se sumó a la campaña de apoyo a la interpretación tradicional de la historia de España: “la Real Academia de la Historia se

siente llamada a exponer una versión depurada, apoyada en materiales y métodos propios de la Ciencia de que es titular, acerca de las sucesivas realidades a las que ese sujeto vivo ‘al que llamamos España’ ha dado corporeidad a lo largo del tiempo” (RAH, 1998:11). Recuperó viejos tópicos nacionalistas: “La proclamación como reivindicable de la Hispania cuya salus (salvación, liberación) era declarada programa político del reino asturiano, a partir del ‘grano de mostaza’ de Covadonga, semilla que había de fructificar en el frondoso árbol de su total recuperación...” (RAH, 1998, 23). Animados, tal vez, por el eco mediático de sus propuestas, se afirmaron en su papel de *guardianes de la historia*, y en 1999 anunciaron públicamente su intención de “revisar los libros de bachillerato que se imparten en las comunidades autónomas, para ‘ver qué se dice en ellos y rectificar los errores que se encuentren’” ya que, en su opinión, “de esta forma se evitarían las interpretaciones ‘sesgadas o tergiversadas’ de la historia, que se producen a veces en ‘determinados ámbitos autonómicos’, por la ‘ignorancia y la malicia’ de que habla la Real Cédula o por ‘intereses partidistas’” (*El País*, 19-02-1999).

Pero el Partido Popular, que gobernaba en minoría con apoyos del nacionalismo conservador catalán y vasco se vio obligado a retirar del Parlamento por falta de apoyos, anunciando que convocaría a un grupo de expertos para “efectuar un dictamen riguroso sobre la situación actual de la enseñanza de las humanidades” y actuar en consecuencia. El resultado del informe de los expertos fue pobre y escasamente documentado (Conferencia de Educación, 1998:173). Las ideas sobre educación eran cuando menos anticuadas. Sostenían, por ejemplo, que la historia y la geografía tienen las “finalidades de formación cultural, al *transmitir* visiones del mundo” (p. 33), o se concluye que “un adecuado estudio de la historia permitiría *transmitir* al alumnado ante todo el sentido de “historicidad”... (p. 165) (las cursivas son mías). Es decir, entendían los procesos de enseñanza-aprendizaje como un simple acto de *transmisión*, por lo que consecuentemente sus propuestas *reformadoras* se limitaron a proponer más horas de clase y más contenidos. Abogaron por una historia que “supere lo local” y se abra a lo “universal” (p. 171) aunque redujeron esa *universalidad* exclusivamente a la historia de España: “Una mejor comprensión y entendimiento de nuestro presente exige ir más allá de lo puramente contemporáneo. (...) En este sentido, es esencial, a juicio del Grupo de Trabajo, estudiar específicamente el funcionamiento de la Monarquía Española a lo largo de los siglos XVI y XVII” (p. 164).

Los sectores conservadores continuaron su campaña de agitación a la espera de obtener mayoría parlamentaria, lo que sucedió en las elecciones del año 2000. En diciembre de 2002 se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en la que se reformularon de nuevo los contenidos de Historia de España (2º de bachillerato).

Regreso a la Historia General

La LOCE fue una ley todavía más efímera ya que fue suspendida por decreto el 28 de mayo de 2004, al regresar el PSOE al gobierno y tal como se había comprometido desde la oposición, y derogada definitivamente por una nueva –y hasta ahora última– Ley Orgánica de

Educación (LOE) de 2006, amenazada a su vez también de derogación por el PP si ganan las elecciones. Al igual que la LOGSE, también fue suspendida antes de que llegase a aplicarse íntegramente, pero la suspensión apenas afectó a los contenidos.

Se eliminaron los cambios introducidos respecto a la enseñanza de la religión y se modificaron algunas de las restricciones para promocionar de curso; pero se mantuvieron los planteamientos sobre la historia de España concebida de nuevo como una Historia General (desde la prehistoria hasta el momento presente) y cuyo sujeto no podía ser otro que “España”. Como señala Valls los nuevos temarios (introducidos por la LOCE y mantenidos por la LOE).

“Presentan además carácter obsoleto en cuanto se centran casi exclusivamente en contenidos factuales, haciendo caso omiso de la epistemología y de la metodología históricas que son parte consustancial de la ciencia histórica y del proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma, si este quiere ir más allá de la simple repetición del relato histórico o, lo que sería peor, de la indoctrinación.” (Valls, 2007:65)

La historia general de España debe impartirse en tres sesiones semanales de clase durante un periodo escolar recortado en más de un mes, acaba de hecho a principios de mayo debido a la necesidad de finalizar el curso anticipadamente para realizar las pruebas de acceso a la universidad. Es decir, para desarrollar esta enciclopédica asignatura se cuenta con un total de entre 75 y 85 sesiones efectivas de clase de 50 minutos, de las que hay que restar las dedicadas a exámenes o actividades complementarias. El temario comienza con las “raíces históricas de España” que incluye la romanización, los reinos germánicos; Al Andalus y los reinos cristianos medievales; los Reyes Católicos, la monarquía hispánica de los Austrias; continuando con la monarquía borbónica en el Antiguo Régimen, la crisis del Antiguo Régimen e implantación del Estado liberal, las transformaciones socioeconómicas de los siglos XIX y XX... , para acabar en un último tema sobre la España en democracia y la integración en la Unión Europea.

La razón por la que se mantiene esta historia general de España tiene poco que ver con la justificación que figura en la Orden que desarrolla la LOE:

“El pasado conforma muchos de los esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad al estar presente en nuestra vida actual, tanto individual como colectiva. La perspectiva temporal y el enfoque globalizador, específicos de esta disciplina, proporciona conocimientos relevantes sobre ese pasado que ayudan a la comprensión de la realidad actual. A su vez contribuye a mejorar la percepción del entorno social, a construir una memoria colectiva y a la formación de ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad... (y menos aún con la idea de) que persigue el estudio racional, abierto y crítico de ese pasado, (por lo que) su estudio propicia el desarrollo de una serie de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la inferencia, la interpretación, la capacidad de comprensión y explicación, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico.” (BOE 147 de 18/06/2008)

Parece más bien que el Partido Socialista ha hecho suyos ciertos planteamientos del nacionalismo español tradicional ante el temor de que otros lleguen a patrimonializar la “identidad” española, empeño en el que se sitúa sistemáticamente la derecha conservadora.⁹ Tratar de ampliar los contenidos implica profundizar menos y por lo tanto un aprendizaje más superficial. Si la enseñanza de la historia pretende servir para desarrollar la capacidad de “seleccionar

e interpretar información procedente de fuentes diversas, incluida la proporcionada por las tecnologías, y utilizarla de forma crítica para la comprensión y explicación de procesos y hechos históricos”, como figura en Orden Ministerial, habría que limitar drásticamente los contenidos sobre los que trabajar.

El europeísmo como continuación de los nacionalismos historiográficos

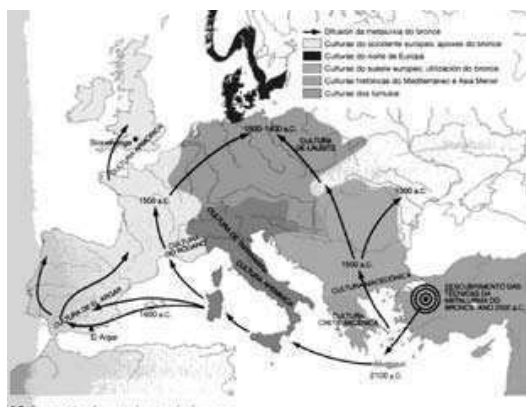
Pese a las resistencias al cambio y a la fuerte presencia que aún tiene en España la interpretación nacionalista del pasado, la historia enseñada se ha hecho menos chovinista; en su lugar, se ha reforzado el eurocentrismo. Al tiempo que formalmente se fueron eliminando los contenidos nacionalistas más agresivos se hicieron presentes contenidos referidos a Europa y al proceso de integración europea tanto en la legislación como en los manuales: actualmente la Unión Europea es objeto de estudio en la geografía de 3º de ESO y en la historia de 4º de ESO y de 1º de bachillerato, pero la visión eurocéntrica del pasado está presente en el conjunto de los contenidos escolares, más allá de esos temas puntuales. Los pueblos o culturas no europeas siguen sin estar presentes, salvo de manera puntual y siempre en relación con la historia europea: etapa colonial, descolonización o conflictos del siglo XX.

Las únicas menciones a culturas no europeas se limitan a las “primeras civilizaciones” de Mesopotamia y Egipto, y “desaparecen” de la historia enseñada, al menos hasta finales del siglo XX. Por otra parte esta presencia parece venir justificada por ser la cuna o precedente de la civilización (por supuesto europea) sin que se ofrezca la menor información sobre lo ocurrido allí posteriormente ni, mucho menos, sobre las sociedades que se desarrollaron en la India o China. Una vez más los mapas históricos constituyen una potente herramienta de transmisión ideológica. Tan importante como lo que se representa es lo que se oculta, lo que nunca aparece. Nada se menciona de la revolución neolítica en Asia o América, ni de la difusión de la metalurgia fuera de Europa salvo, como acabamos de indicar, como origen de lo que posteriormente se ha desarrollado en Europa.

Figura 8: Mapa de difusión del Neolítico (Pérez Álvarez *et al.*, 2007:50).



Figura 9: Expansión de la metalurgia del bronce (Burgos Alonso *et al.*, 2000:19). La terminología utilizada es significativa. El “apogeo” del bronce se sitúa en Europa Occidental.



Como sujeto histórico Europa comparte protagonismo con España (y en menor medida con Galicia, Cataluña o la Comunidad Autónoma que corresponda). No hemos localizado ningún manual que ofrezca una visión no eurocéntrica de la historia de Europa que, por ejemplo, haga visibles las relaciones entre ambas orillas del Mediterráneo a través del tiempo o que ponga de relieve el desarrollo paralelo de otras culturas.

Las tradiciones académicas y las rutinas docentes tienen un largo recorrido. El eurocentrismo hunde sus raíces en el viejo esquema narrativo desarrollado en los colegios de los Jesuitas de dividir la historia en Sagrada (la Biblia) y profana (antigüedad grecolatina, historia eclesiástica y de las monarquías cristianas). La secularización de la educación y los avances del laicismo a partir del siglo XIX han ido eliminando de la escuela a la historia sagrada y adaptando la interpretación del pasado a la exaltación de los Estados nacionales y, más recientemente a este nuevo imaginario europeo. En los actuales libros de texto se siguen propagando sin la menor matización afirmaciones que refuerzan esta visión lineal y teleológica de la cultura europea: “Las aportaciones de la cultura griega fueron la base de la civilización occidental. Entre ellas se encuentran la democracia, la filosofía, la historia, el teatro, los juegos olímpicos y una serie de principios artísticos que perduraron hasta nuestros días” (Burgos *et al.*, 2000:194). La mayoría de la población, y de los escolares, desconocen que un gran número de las principales ciudades griegas estaban situadas en Asia Menor (Pérgamo, Éfeso, Mileto, Rodas, Samos...) o que los atenienses del siglo V consideraban bárbaros a los macedonios. Y por supuesto desconocen la enorme importancia que tenían para el Imperio Romano las provincias de Siria, Egipto o Mauritania.

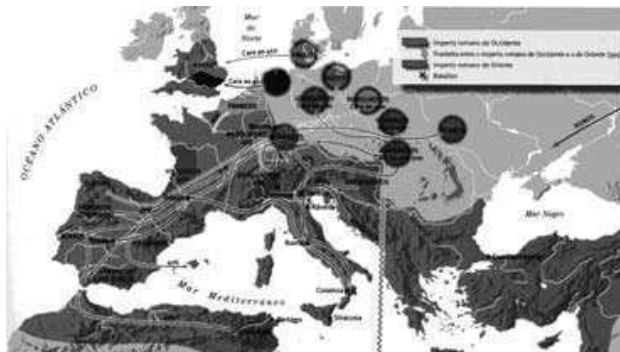


Figura 10: Mapa del Imperio Romano en el siglo V, en el que no aparece Egipto ni la Cirenaica (Pérez Álvarez *et al.*, 2007:229).

El eurocentrismo se ha reforzado, además, con una simplificación reduccionista del pasado en casi cualquier época histórica. La antigüedad se reduce al mundo greco-latino, con alguna aproximación local a los pueblos prerromanos para “justificar” la *identidad* de la Comunidad Autónoma correspondiente. A partir de los años setenta la Edad Media se presenta como una etapa uniforme en toda Europa: el feudalismo francés se convierte en modelo en el que no caben diferencias regionales como si los monasterios, los castillos feudales o las aldeas o el proceso urbano fuesen idénticos en Italia, la península ibérica, Irlanda o los países nórdicos.

Figura 11: Acronía en la representación de “una aldea medieval” sin identificar época o espacio geográfico concreto, incluye elementos de diferentes épocas (Villares *et al.*, 2000:132).

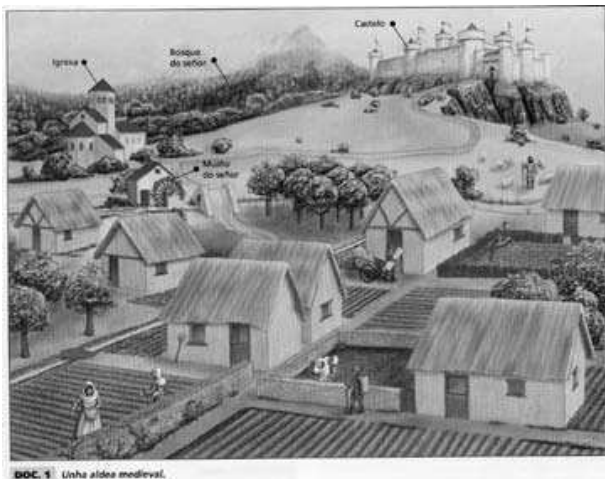


Figura 12: Castillo (Villares *et al.*, 2000:131).

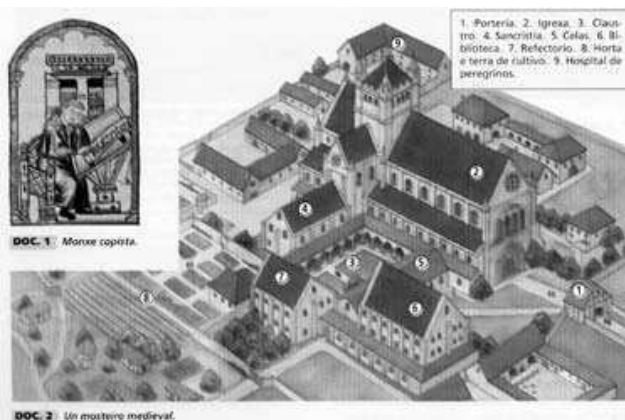
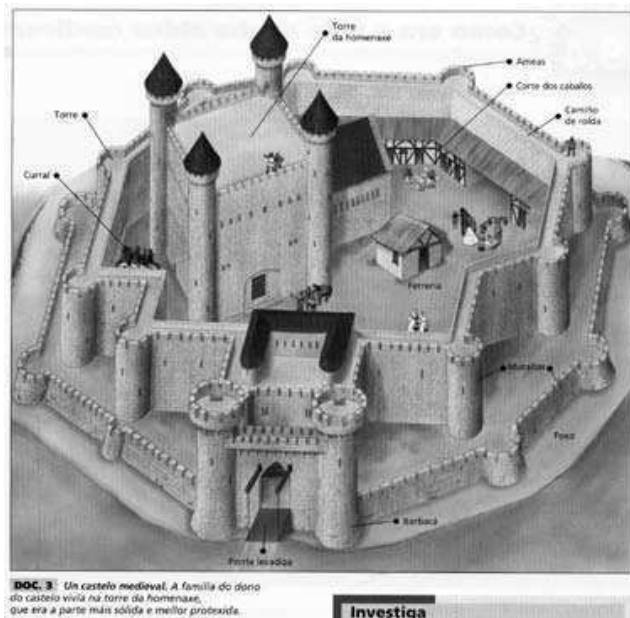


Figura 13: Monasterio (Villares *et al.*, 2000:134).

A través de este tipo de artificios se refuerza una imagen ideal de un pasado europeo uniforme, aut centrado, y que se ha desarrollado sin apenas influencias exteriores:



Figura 14: Mapa del comercio medieval europeo, sin referencias cronológicas; no se señala ninguna conexión con los países musulmanes ni con el resto del mundo (Villares *et al.*:145).

Concebir el pasado de Europa como una realidad autosuficiente, aislada y homogénea, parte de una perspectiva ideológica similar a la asumida en las viejas historias nacionales que proyectaban (y proyectan) el marco territorial de los Estados nacionales hacia el pasado, y se identificaba la Hispania de la época romana con España o la Galia con Francia. Incluso resulta coherente con el actual modelo político de la Unión Europea hacer compatible la identificación en el pasado de los actuales Estados en el marco territorial que ocupa la UE.

Figura 15: Mapa de los pueblos prerromanos de Hispania. Se incluye la frontera pirenaica, el archipiélago canario (conquistado por los castellanos a finales del siglo XV). (Burgos *et al.*, 2000:89).

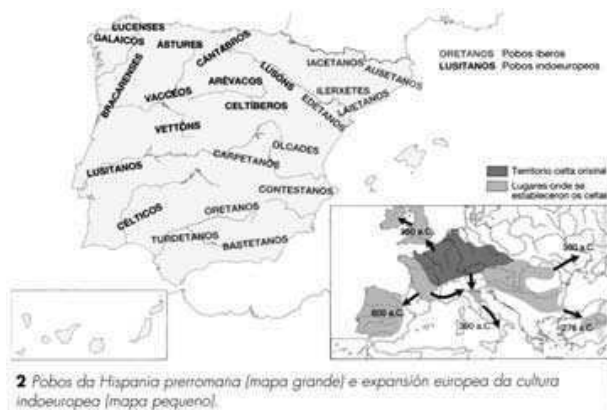


Figura 16: Mapa de Europa en el siglo XVII. Se utiliza el nombre de España para identificar las posesiones de los Habsburgos (Villares *et al.*, 2000:216).



Enseñar y aprender historia en tiempos de globalización

En los años noventa la mayoría de los libros de texto incorporaron avances: variedad de fuentes documentales, planteamiento de problemas históricos y propuestas de investigación; confrontación de informaciones con puntos de vista diferentes, etc. Pero a partir de la LOCE se ha producido un nuevo retroceso al ampliarse los contenidos preceptivos, y las actividades orientadas al desarrollo de capacidades han disminuido hasta ocupar de nuevo una situación marginal frente al discurso histórico, único e incuestionable.

En la actualidad no es razonable plantearse las mismas finalidades para la enseñanza de la historia que en el pasado: una enseñanza orientada a promover la identificación acrítica de la población hacia una determinada nación que se justificaba por medio de un relato teleológico y determinista. “Puede que la época del Estado-nación aún no haya acabado, pero la época en que el sistema de Estados-naciones era el único elemento del juego en lo que concierne al gobierno internacional y al tráfico político transnacional, desde luego, si ha terminado” (Appadurai, 1999). Este tipo de relatos son inaceptables para la ciencia histórica actual pero, además, son contradictorios con las finalidades educativas universalmente asumidas: contribuir a desarrollar la capacidad crítica del alumnado para que alcance la autonomía intelectual y social necesaria para ser un ciudadano responsable en una sociedad democrática y plural. Nuevas finalidades deben llevar a reformular los contenidos históricos que sean más adecuados (no todos tienen la misma potencialidad educativa) y a seleccionar unos pocos que permitan

trabajarlos en profundidad. Sería deseable orientar la enseñanza de la historia en bachillerato desde posiciones menos nacionalistas, más universalistas, y dando mayor importancia al desarrollo real de las capacidades intelectuales del alumnado, en coherencia con las finalidades y objetivos que habitualmente se declaran.

El problema no se limita a las estrategias educativas sino también a los contenidos “canónicos” de la historia escolar, que ha heredado las viejas estructuras y orientaciones de la cultura burguesa decimonónica. La formación histórica puede contribuir a desarrollar capacidades críticas pero no a partir de cualquier selección de contenidos. La historia enseñada sigue siendo fundamentalmente eurocéntrica, con una estructura cronológica justificada teleológicamente, nacionalista, androcéntrica... Existe un sentimiento de crisis de estos caducos patrones que provoca desasosiego entre quienes siguen asumiendo íntimamente la historia como una justificación del orden presente, y manifiestan su rechazo ante las escasas y tímidas propuestas reformistas de contemplar nuevos planteamientos, exigiendo la *buena y vieja historia de siempre*. No es habitual que desde ámbitos de poder, académico o político, se cuestionen abiertamente los nuevos valores sociales emergentes pero en la práctica se rechazan al excluirlos del currículo escolar.

Es necesario cuestionarse si los contenidos actuales son los adecuados para formar ciudadanos críticos capaces de construir una sociedad más democrática y solidaria. O si la educación histórica debiera ocuparse preferentemente de analizar la génesis y evolución de los grandes problemas presentes en nuestra época que reflejan y condicionan la percepción del mundo. Señala Josep Fontana que “el mayor de los desafíos que se ha planteado la historia en la segunda mitad del siglo XX, y que sigue vigente a comienzos del siglo XXI, es el de superar el viejo esquema tradicional que explicaba una fábula de progreso universal en términos eurocéntricos...” (Fontana, 2001). Y al tiempo que nos planteamos el qué: los nuevos contenidos acordes con las finalidades y valores que deseamos desarrollar en nuestra sociedad, superando los mitos nacionalistas del pasado, es necesario revisar también el cómo: si las estrategias tradicionales son las adecuadas para que la mayoría de la población consiga pensar históricamente sobre lo que la rodea.

Los que entendemos la educación como una vía para la emancipación intelectual y personal que haga posible que cada persona conozca y entienda el mundo en el que le ha tocado vivir y pueda imaginar y desear otro mejor, consideramos que el papel de la historia en la educación obligatoria y en los bachilleratos debe superar rutinas y tradiciones seculares y planteamientos corporativistas. Su presencia en el currículo escolar sólo puede justificarse, desde este punto de vista, por su capacidad formativa al proporcionar explicaciones sobre la génesis de la sociedad actual: sus conflictos y desigualdades, sus logros y realidades; nunca por sí misma (con mentalidad de anticuario), “por tradición”. La parcelación de conocimientos propios de la investigación académica y el establecimiento de áreas que responden con frecuencia más a intereses corporativos que funcionales, no puede trasladarse mecánicamente a la enseñanza obligatoria donde la división entre geografía, historia o economía pierde sentido cuando se trata de facilitar la comprensión de los mecanismos por los que nuestra sociedad ha llegado a

ser lo que es hoy, y por qué es de esta y no de otra manera. Esa explicación no puede satisfacerse desde una sola área, sino que es tan compleja como la sociedad misma y ninguna ciencia social, en exclusiva, posee las claves explicativas del devenir histórico.

La modernidad ha generado derechos para las personas, pero también exclusión al no reconocer la pluralidad o las diferencias. Frente a la ficción de una sociedad compuesta por individuos unidos tan sólo por vínculos jurídicos abstractos han surgido en las últimas décadas alternativas descentralizadoras que reivindican el reconocimiento de la diversidad etnocultural, de las diferencias. Vivimos realidades cada vez más plurales; la inmigración de las últimas décadas ha transformado Europa obligando a replantear el viejo concepto de ciudadanía que se asociaba a la titularidad de derechos sólo para los nacionales de cada país.

Aceptar que las sociedades actuales son mestizas, que en ellas coexisten una diversidad creciente de colectivos que se identifican con referentes culturales diferentes y, al tiempo, asumir que todas y cada una de las personas tiene los mismos derechos, implica reconocer como uno de ellos el derecho a la diferencia, a sentirse diferentes y reconocidos colectivamente (Fariñas, 1999). ¿Cómo compaginar derechos individuales universales con el reconocimiento de colectivos diferenciados? El modelo liberal de convivencia se basa en la tolerancia, según la cual cada uno puede expresar libremente lo que siente, lo que le diferencia y con lo que se identifica, siempre y cuando esto permanezca en el ámbito de la vida privada, sin repercusión alguna desde el punto de vista político. Kymlicka (1996) propone, por el contrario, el reconocimiento público de ciudadanía diferenciadas. En otro sentido Habermas (1989) considera que el Estado debería mantenerse neutral ante las distintas tradiciones etnoculturales o diferencias biológicas y naturales y que la solidaridad social debe fundamentarse en la exigencia de compartir principios y valores básicos de un ordenamiento jurídico-constitucional (*patriotismo constitucional*). Y sostiene que debe ser éste el principio de unidad para la consolidación de la Unión Europea. Quizás en este ámbito es donde su propuesta parece más viable, pero resulta bastante más problemática como respuesta a la diversidad etnocultural dentro de un mismo Estado.

Nadie asume una única identidad sino que acepta varios referentes comunes con otras personas (culturales, de sexo, nacionales, religiosos, políticos...) aunque algunos son más fuertes que otros. Las identidades son construcciones ideológicas, abstracciones formales cambiantes, sin entidad material, pero al ser asumidas condicionan el comportamiento individual y colectivo, y es necesario tenerlas en cuenta. La identidad no es aprehensible, pero podemos analizar y evaluar los procesos de identificación: los valores, comportamientos, tradiciones y creencias con los que se identifica cada persona o grupo, generando lazos de solidaridad entre quienes los asumen y frente a los que no los comparten. Una enseñanza de la historia culturalmente *universalista* puede proporcionar claves para comprender la génesis de problemas presentes en las sociedades actuales y facilitar que los ciudadanos conozcan mejor el mundo en el que viven y puedan identificarse con una sociedad que es ya mestiza y plural.

Notas

¹ Este trabajo ha utilizado en parte el publicado en la *Revista de Historia de la Educación* Nº 27 bajo el título “Treinta años de enseñanza de la historia en el Bachillerato, 1975-2005”.

² Hobsbawm (1991) recoge el dato de que en 1789 el 50% de los franceses no hablaba en absoluto el francés y, correctamente, sólo un 12%-13%. Según Stasi (Carreras, 1998, 12) después de la primera Guerra Mundial, un tercio de los 38 millones de franceses seguían hablando una lengua diferente (cuatro millones hablaban bretón; otros cuatro una lengua germánica; 500.000 el vasco o el corso, e habría cuatro millones que lo desconocerían totalmente).

En 1861 en Italia por su parte, según De Mauro (2005), sobre una población de cerca de 22.000.000 habitantes la lengua italiana era conocida solamente por cerca de 600.000, de los cuales 400.000 eran toscanos: el italiano era habitualmente utilizado por menos del 10% de los no analfabetos. La situación lingüística española era parecida: el castellano (español estándar) era utilizado por no más de un 10% de la población, aunque era bien comprendido en el centro y sur de la península en donde se hablaban diversas variedades dialectales, pero apenas se utilizaba en el norte. A mediados del siglo XIX en Galicia más del 90% de la población hablaba gallego y un porcentaje similar hablaba catalán en Cataluña y Baleares y en torno al 80% en las provincias valencianas; unos dos tercios de los asturianos utilizaban su propia lengua y más del 50% de los vascos la suya. Y a esto habría que sumar porcentajes variables de hablantes de fabla en los Pirineos aragoneses y de otros romances diferentes en León, Zamora o Extremadura; de los 16 millones de habitantes en 1860 en torno al 50% de los españoles no eran castellanohablantes. Este tipo de datos probablemente se podría extrapolar a otros muchos países durante el siglo XIX.

³ “2.6. La unidad territorial. Con la expulsión de los bizantinos, conseguida casi totalmente por Sisebuto (612-621) –primer rey con verdadero interés en desarrollar una cultura nacional– (...) queda por fin conseguida la unidad territorial. Con ella puede afirmarse que se inicia también un sentimiento general de nacionalismo, hasta entonces ausente en la mayor parte de la población” (Centeno *et al.*, 1977:60).

⁴ “En la lecciones anteriores hemos visto como se fueron asentando, en estratos sucesivos, las bases de nuestra personalidad histórica. La tarea parecía rematada con la paz y unidad impuestas por Roma, pero la fragilidad interna de esta construcción, minada por las injusticias sociales y el abandono de los hábitos guerreros, se pusieron de manifiesto, primero, con la conquista visigótica. (...) Tres siglos después un número aún más reducido de árabes y berberiscos señorean la Península. (...) La convivencia entre estas dos culturas –cristiana

e islámica— es un rasgo de nuestra peculiaridad histórica, enriquecida aún más por la simultánea presencia del elemento judío” (Vilá Valentí *et al.*, 1977:111).

⁵ Joaquín Prats, uno de sus impulsores en España explica las bases de este proyecto británico: “Se cuestionó la historia enunciativa y se propuso un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la construcción de conceptos, destrezas y conocimientos metodológicos. Se generaron proyectos que rompieron, de una manera radical, los viejos tópicos de la enseñanza de la historia y plantearon modelos que, hoy todavía, resultan bastante novedosos. El planteamiento de base era retomar la historia entendida como una materia escolar con un alto grado posibilidades educativas, y enseñar cómo se construye el conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación histórica y centrándose en el aprendizaje de los conceptos fundamentales de la teoría histórica” (Prats, 2000).

⁶ Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecieron las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (vigente hasta el 6 de enero de 2007).

⁷ La editorial con un perfil ideológico más acentuadamente nacionalista, Elkar, ronda el 10% de la cuota de mercado en la ESO, porque ha firmado un convenio con la federación de ikastolas —escuelas monolingües en lengua vasca— a las que destinan toda su producción (Segura, 2001).

⁸ 55% en las CC AA que tienen una lengua oficial propia además del castellano y 45% en las que no la tienen. En Andalucía se sitúan en el 9% en el primer ciclo de ESO y desciende al 5,5 y 5% en 2º ciclo y bachillerato respectivamente; en Canarias 8,3%, 5,8% y 3,4%; en Galicia el 5,9% en primer ciclo de ESO y 9% en el segundo; en el País Vasco en torno al 9% en ESO y un 22,8% en bachillerato; en Valencia entre el 7,9% y el 6,6% en primer y segundo ciclo de ESO; en Cataluña, cerca del 20% en ESO y un 33,8% en bachillerato. Casi todas las editoriales (con la excepción de la muy minoritaria Elkar en el País Vasco) dedican un porcentaje muy superior a la historia de España que a la de sus respectivas CC AA, que no suele superar el 10% de los contenidos totales. En el caso de la asignatura de Historia de España de 2º de bachillerato, en la que no se incluyen contenidos de historia universal, podría pensarse que habría mayor presencia de contenidos propios, pero no sucede eso: en la Comunidad Valenciana no aparece ninguna referencia específica en ninguno de los manuales; en Canarias y Andalucía ocupan el 3,5 y 5% de las páginas; en el País Vasco la media es de 22,5% de las páginas dedicadas a la historia en Euskadi y sólo en Cataluña se llega al 33,8% de media, ya que dos de las editoriales importantes en esa Comunidad (Vicens Vives y Teide, con sede en Barcelona) dedican en torno al 45% de su extensión a historia catalana (vid. Segura *et al.*, 2001).

Bibliografía

- Almuiña, C. (1998):** “Humanidades e Historia de España en la ESO. La propuesta de la Fundación Ortega y Gasset”, en *Ayer*, Nº 30.
- Alonso Fernández, B.; Fernández Carrera, X.; Giadás Álvarez, L.; Obelleiro Piñon, L.; Velo Gantes, M. (1995):** *Sociais 1º ESO*. A Nosa Terra, Asociación Socio-Pedagógica Galega, Vigo.
- Álvarez Junco, J. (2001):** *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Taurus, Madrid.
- Anderson, B. (1993):** *Comunidades imaginarias. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, FCE, México.
- Appadurai, A. (1999):** “La globalización y la imaginación en la investigación”, en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 160. En: <http://www.unesco.org/issj/rics160/appaduraispa.html#a1>, consultado el 29-07-2009.
- Balanzá, M.; Benejam, P.; Llorens, M.; Ortega, R.; Roig, J. (1977):** *Ibérica*, Vicens Vives, Barcelona.
- Ballarini, A.M.; Del Baño, A.; Fernández, A. y Rossell, M. (1979): *Trabajos prácticos para primero de BUP*, Akal, Madrid.
- Bará Torres, L. y Lourenzo González, M. (1996):** *Lingua Galega e Literatura, 3 A. Narración*, Xerais, Vigo.
- Boyd, C. (1997):** *Historia Patria. Politics, History and National Identity in Spain, 1875-1975*, Princeton University Press. [Existe traducción española: Barcelona, Pomares-Corredor, 2000].
- Bruno, G. (1877):** *Le Tour de France par deux enfants*, Belin. Paris.
- Bruño, G. (1933):** *Compendio de Historia de España. Segundo Grado*, Bruño, Madrid-Barcelona.
- Burgos Alonso, M.; Calvo Poyato, J.; Jaramillo Cervilla, M.; Martín Guerrero, M. (2000):** *Ciencias Sociais. Historia 1º ciclo. Proxecto ESO Secundaria* (Galicia), Anaya, Madrid.
- Calleja Fernández, S. (1913):** *Nociones de Historia de España*, Saturnino Calleja Fernández, Madrid.
- Caradec, F. (1977):** *Histoire de la littérature enfantine*, Albin Michel, Paris.

- Carreras, J.J. (1998):** “De la compañía a la soledad. El entorno europeo de los nacionalismos peninsulares”, en Forcadell Álvarez, C.: *Nacionalismo e Historia*, Institución “Fernando el Católico”, Zaragoza.
- Centeno, E.; Gallifa, J.; Sánchez-Gijón, A. (1977):** *Geografía e Historia de España y países hispánicos*, Santillana, Madrid.
- Conferencia de Educación, Grupo de Trabajo (1998):** *Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la educación secundaria*, Ministerio de Educación, Madrid (ejemplar poligráfico).
- De Mauro, T. (2005):** *Storia linguistica dell’Italia unita*, Laterza, Bari, 1ª ed. 1963.
- Fernández Carrera, X.; Alonso Fernández, B.; Obelleiro Piñón, L.; Giadás Álvarez, L.; Fraga Rodríguez, X. (1997):** *Sociais 2º ESO*. A Nosa Terra, Asociación Socio-Pedagógica Galega, Vigo.
- Fontana, J. (2001):** *La historia de los hombres*, Crítica, Barcelona.
- García Ruiz, C.R. (2005):** “L’enseignement de l’histoire nationale dans l’Italie fasciste et dans l’Espagne franquiste”, en *Le Cartable de Clío*, n° 5, GDH, Éditions LEP, Lausanne.
- Grupo Cronos (Baigorri, J.; Castán, G.; Cuesta, R.; Fernández Cuadrado, M.; Gómez, F.; López R.J.) (1984):** *La enseñanza de la Historia de España., materiales para el profesor y ensayo de Programación para 3º de BUP*, ICE, Universidad de Salamanca.
- Grupo Cronos (Castán Lanaspá, G.; Cuesta Fernández, R.; Fernández Cuadrado, M.) (1995):** *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de la ESO I. Barreras Físicas, Fronteras Humanas*, MEC-de la Torre, Madrid.
- Grupo Edetania (1987):** *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos*, ECIR, Valencia.
- Grupo Germanía-75 (Balanzá, M.; Bellver, M.D.; Bravo, J.; Emili Castelló, J.; Cercós, M.A.; Ginés, A.; Laso de la Vega, C.; Martín, M.; Paniagua, X.; Prats, J.; Sanz, L.; Tamborero, M.) (1977):** *Materiales para la clase. Historia—I*, Anaya, Madrid (mismos autores y editorial *Historia-II* e *Historia III*, 1978).
- Grupo Historia 13-16 (1982):** *Hacer Historia*. Primera fase de Investigación, 10 fascículos, UAB, Barcelona.
- Grupo Historia 13-16 (1983):** *Hacer Historia. Proyecto experimental 13-16*, 18 fascículos. y libro guía, Cymis, Barcelona.
- Grupo Historia 13-16 (1990):** *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales*, 20 fascículos y Guía del profesorado, Proyecto Didáctico Quirón, De la Torre, Madrid.
- Habermas, J. (1997):** *Más allá del Estado nacional*, Trotta, Madrid.
- Hobsbawm, E.J. (1991):** *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Crítica, Barcelona.
- Iggers, G. (1998):** *La ciencia histórica en el siglo XX*, Idea Books, Barcelona.
- Lázaro Carreter, F. y Tusón Val, J.M. (1977):** *Literatura española, 3º*, Anaya, Madrid.
- López Facal, R. (2000):** “La nación ocultada”, en Pérez Garzón, S., E. Manzano Moreno, R. López Facal R. y Rivière Gómez, A.: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Crítica, Barcelona.

- López Facal, R. (2001):** “Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional”, en Estepa, J., F. Frieria y R. Piñeiro (eds.): *Identidades y territorio: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, KRK, Oviedo.
- López Facal, R. (2003):** “La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo”, en Carreras, J. J. y C. Forcadell (eds.): *Usos públicos de la historia*, Marcial Pons (Madrid)-Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Pérez Álvarez, A.; Piñeiro Peleteiro, M.R.; Ortega Valcárcel, M.E.; Zapico Rodríguez, M.P. (2007):** *Ciencias Sociais Xeografía e Historia 1. Proxecto ESO Secundaria* (Galicia), SM, Madrid.
- Pozo Andrés, M. del M. (2000):** *Curriculum e identidad nacional*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Prats, J. (2000):** “Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española”, en *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 5, Universidad de los Andes, Mérida (<http://www.ub.es/histodidactica/articulos/dificultad.htm> Consultado el 2 de julio de 2008).
- Prats, J.; Castelló, J.E.; García, M.C.; Loste, M.A.; Izuzquiza, I.; Fernández, R. (1987):** *Geografía e Historia de España. Bachillerato 3*, Anaya, Madrid.
- Puelles Benítez, M. de (1991):** *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Labor, Barcelona.
- Real Academia de la Historia (1997):** *España. Reflexiones sobre el ser de España*, RAH, Madrid.
- Riquer I Permanyer, B. (2001):** *Escolta Espanya. La cuestión catalana en la época liberal*, Marcial Pons, Madrid.
- Santacana, J. y Camarero, G. (1980):** *Trabajos prácticos de Geografía e Historia: 3º de BUP*, Akal, Madrid.
- Segura A. (coord.); Comes, P.; Cucurella, S.; Mayayo, A.; Roca, F. (2001):** *Els llibres d'Història, l'ennyament de la història i altres històries*, Fundació Jaume Bofil, Barcelona.
- Serrano de Haro, A. (1957):** *Yo soy español*, Escuela Española, Madrid.
- Valdeón Barunque, J. (1988):** *En defensa de la historia*, Ámbito, Valladolid.
- Valdeón, J.; González, I.; Mañero, M.; Sánchez Zurro, D.J. (1977):** *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos 3º*, Anaya, Madrid.
- Valls Montès, R. (1990):** “Fascismo y Franquismo: dos manipulaciones diversas de la enseñanza de la historia”, en García Sanz, F. (coord.): *Espanoles e italianos en el mundo Contemporánea: I Coloquio hispano-italiano de historiografía contemporánea*, CSIC, Madrid.
- Valls Montès, R. (2007):** *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, UNED, Madrid.
- Vicens Vives, J. (1969):** *Cives. Historia Universal y de España*, Teide, Barcelona.
- Vilá Valentí, J.; Pons Graja, J.; Carreras Verdaguer, C.; Domínguez Ortiz, A.; Cortés Peña, A.L.; Martínez Carreras, J.U. (1977):** *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos 3º*, Anaya, Madrid.
- Villares, R.; Calvo, A.; Fernández, R.; Grence, T.; Guerra, A.; Matesanz, J.; Moraleja, P.; Oropesa, F.; Ramírez, D.; Varela, L.; Xestoso, M. (2000):** *Mundos. Xeografía e Historia 2º curso*, Obradoiro-Santillana, Santiago de Compostela.