

# *El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia*<sup>1</sup>.

**Pilar Maestro González**  
Dirección Proyecto Kairós

## **Resumen:**

La escuela pública nacida en el XIX en España, produjo un modelo de enseñanza de la Historia fuertemente condicionado por objetivos políticos. La disciplina adoptó la forma de un resumen de la Historiografía oficial, es decir del nacionalismo historiográfico y sus obras mayores, las llamadas Historias Generales, cuya misión era la creación y divulgación de una conciencia nacional española. La versión historiográfica se volcó en programas y libros de texto mediante la teoría pedagógica del resumen, a través del que se trasvasó junto a unos tópicos históricos, un modelo de currículum y una concepción teórica de la Historia. En ausencia de principios educativos independientes, estos tres elementos, son los que ayudaron a consolidar un modelo tradicional de enseñanza de la Historia de gran resistencia, muchos de cuyos supuestos se mantienen.

**Palabras clave:** historias generales, enseñanza de la historia, nacionalismo, modelo tradicional de enseñanza.

## **Abstract:**

Public schools, established in the 19<sup>th</sup> century in Spain, produced a model of History teaching which was strongly conditioned by political objectives. The discipline took the form of a summary of official Historiography, which is to say, of historiographic nationalism and its major works, the so-called General Histories. The purpose of the General Histories was to create and diffuse a Spanish national conscience. The historiographic version was reflected in programs and textbooks by means of the pedagogic theory of the summary, through which, among other historic topics, a model of curriculum and theoretic conception of History were transferred. In the absence of independent educative principals, these three elements are those which helped to consolidate a traditional model of History teaching which persists; many of its hypotheses still remain.

**Key Words:** General History, History teaching, nationalism, traditional model of teaching.  
(Fecha de recepción: julio, 2002, y de aceptación definitiva: septiembre, 2002)

<sup>1</sup> Este artículo es un avance de la ponencia presentada en el VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea "Usos públicos de la Historia", que se publicará íntegra en las Actas del mismo. Zaragoza septiembre 2002.

## ***Introducción: las Historias Generales y el currículum de Historia.***

Entendemos como obras clave del denominado nacionalismo historiográfico en España las llamadas Historias Generales, no sólo las que corresponden a su momento de mayor auge a lo largo del s. XIX principalmente, sino también las que podemos considerar sus antecedentes, como es el caso para la Historia de España la del Padre Mariana y todas sus adaptaciones hasta la llegada de la segunda gran historia General de España de D. Modesto Lafuente. Y todas las que la acompañaron y siguieron a lo largo del XIX y hasta bien entrado el siglo XX. Su pensamiento se difundió desde la Academia y las cátedras universitarias, pero también desde otros medios entre los que ocupa un lugar privilegiado, la escuela y sus libros de texto.

Hasta el momento presente se ha hablado y se ha escrito mucho ya acerca de la utilización de esta historiografía al servicio del intento de crear una conciencia nacional española desde los objetivos políticos del Estado liberal. Y también del uso y abuso de la enseñanza de la historia para el mismo fin en

la escuela pública que nació de la mano de ese mismo estado liberal. Las conclusiones por el momento estiman de una forma casi unánime que esa función, ese uso de la Historia y de su enseñanza, no cosechó los frutos deseados y que dicha nacionalización, por una serie de causas complejas, fue a la postre débil<sup>2</sup>. Lo cual no ha impedido que las concepciones y tópicos creados por ese nacionalismo historiográfico pervivan aún hoy en los textos escolares, como ha señalado López Facal<sup>3</sup>. Ciertamente, en este proceso la relación entre historiografía y enseñanza fue por muchos motivos estrecha.

El mimetismo con que las concepciones del nacionalismo historiográfico fueron volcadas en los textos escolares ha sido señalado ya en muchas ocasiones por algunos de los primeros autores que se han ocupado de estos temas. Para ellos, el análisis de dichos textos “*se hace imprescindible para conocer la transmisión sistematizada de todos los planteamientos que se están configurando historiográficamente en otros niveles...*”. Y ello porque “*las obras dedicadas a la historia general de España...son las obras que marcan las directrices interpretativas del colectivo nacional a lo largo de los siglos, de ellas*

<sup>2</sup> Ver BOYD, Carolyn: *Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Ed. Pomares Corredor Barcelona 2000.

<sup>3</sup> “*Pero al analizar los contenidos de los libros de texto (actuales) podemos detectar la pervivencia, tanto en los manuales de historia como en otras asignaturas (literatura), del mismo concepto de nación (histórico-organicista) que emergió en el siglo XIX.*” LÓPEZ FACAL, R.: “La nación ocultada”, en PÉREZ GARZÓN, S.; MANZANO, E.; LÓPEZ FACAL, R. y RIVIÈRE, A.: *La gestión de la memoria. La Historia de España al servicio del poder*. Crítica. Barcelona 2000, p.111.

emanan los manuales de enseñanza secundaria y primaria, y en ellas se alimentan”<sup>4</sup>. Y de la misma manera, autores como I. Peiró o G. Pasamar, estudiosos de la Historiografía y también de los manuales escolares, aceptan que estos manuales “se inspiraron en la *Filosofía de la Historia* y en las grandes *Historias Generales*”<sup>5</sup>. Por otra parte, no se trata de algo que estuviera escondido. Los mismos autores de los libros escolares, sobre todo los de Secundaria, tuvieron a gala exponer explícitamente los títulos y autores de las *Historias Generales* más conocidas, como fuentes de las que se alimentaban.

La enseñanza de la Historia se vio fuertemente afectada por ello, sobre todo en algo que nos interesa resaltar especialmente: la configuración y divulgación de una concepción de la disciplina escolar, un modelo específico de la enseñanza de la historia de gran fortaleza y resistencia al cambio, que, mediando intereses políticos concretos, se ha mantenido en todo o en parte a lo largo del XIX y gran parte del XX, y que incluso mantiene algunos de sus rasgos más específicos hasta el momento presente. Modelo alentado ciertamente por políticas conservadoras que, a lo largo de estos dos últimos siglos han luchado contra cualquier intento

renovador, cualquier alternativa a dicho modelo tradicional.

Hay que señalar que estas influencias derivan tanto de las *Historias Nacionales*, –la *Historia de España* en nuestro caso–, como de las *Historias Universales*, concebidas a su vez desde un fuerte eurocentrismo, y que transmitirían también la misma concepción de la Historia como forma de conocimiento, como ciencia del pasado.

Igual situación puede encontrarse en otros países del entorno europeo, aún con las diferencias evidentes del desarrollo de los acontecimientos en cada país. El proceso no siguió ciertamente las mismas pautas en todos ellos, pero al menos en su origen se produjo una relación estrechísima entre Historiografía y enseñanza, como es el caso emblemático de Francia por ejemplo<sup>6</sup>.

Desde nuestra perspectiva, la relación entre el modelo historiográfico de las *Historias Generales*, –*Universales* o *Nacionales*– y la enseñanza de la historia en España, produjo efectos muy diversos, de los que queremos resaltar tres que nos parecen de suma importancia.

En primer lugar, como hemos avanzado ya, **contribuyó decisivamente a estructurar y fijar una forma, un**

<sup>4</sup> CIRUJANO, P., ELORRIAGA PLANES, T., PÉREZ GARZÓN, S.: *Historiografía y nacionalismo español 1834-1868*. CSIC, Madrid 1985, p.55.

<sup>5</sup> PASAMAR, G., PEIRÓ, I.: *Historiografía y práctica social en España*. Universidad de Zaragoza, 1987, p.47.

<sup>6</sup> CITRÓN, S.: *Enseigner l'Histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*. Les éditions ouvrières. París 1984.

**modelo de currículum de Historia en los diversos ámbitos educativos, de larga vida y tenaz resistencia al cambio.** Este modelo historiográfico influyó de forma decisiva en la forma de definir el conocimiento histórico en el aula, tanto en la docencia universitaria como, –de forma más duradera–, en la secundaria y en la primaria. E incluso en otros ámbitos igualmente relevantes, como son las enseñanzas de las Academias militares, las de los Seminarios, o las de las Escuelas Normales, lugares todos ellos donde se formarían grupos tan importantes como los futuros maestros, sacerdotes o militares, asunto que creemos de gran importancia y que abordamos en otros trabajos en curso.

Las Historias Generales inspiraron pues de forma muy especial la concreción última y generalización posterior de una forma de entender el currículum de Historia en la enseñanza Secundaria, es decir de un **modelo global** de la enseñanza de la Historia. Queremos decir con ello que no sólo ejerció su influencia en la redacción de los programas y en la selección y determinación de los contenidos, sino que afectó también y de forma sustancial al resto de elementos clave de la docencia.

En segundo lugar contribuyó a **perfilar una imagen específica de la Historia de España y en consecuencia una imagen de España**, muchos de cuyos tópicos han permanecido en la escuela y en el pensamiento

colectivo a pesar de los cambios sufridos por la investigación histórica.

Y en tercer lugar, produjo una influencia que considero de la máxima importancia, como es la **fijación y mantenimiento de una concepción de la Historia como forma de conocimiento y de sus categorías fundamentales**, una confusa teoría de la Historia en definitiva, que ha permanecido de forma subyacente largo tiempo, y que sobre todo ha contribuido a aumentar la fuerza del modelo escolar tradicional al que nos hemos referido, e incluso a configurar un pensamiento vulgar acerca de la ciencia histórica bastante generalizado, y también resistente, por acrítico.

Es preciso indicar antes de continuar que dicha influencia no se produjo naturalmente de forma aislada, fuera del alcance del resto de los elementos de su contexto. Es claro que otros elementos de ese contexto en que nació y se generalizó este modelo historiográfico colaboraron eficazmente en la consolidación de su referente escolar y en la formación de un *pensamiento vulgar* sobre la Historia y su enseñanza. Vulgar en el sentido en que lo usa Bachelard o si queremos en la formación del *pensamiento del hombre de la calle*, en la expresión de Altamira.

Hubo sin duda otros elementos, ya apuntados, que favorecieron esta relación entre Historiografía, enseñanza y pensamiento vulgar, como son por supuesto las intenciones de políticos y legisladores, y los intereses de unos y

otros en el uso de la historia enseñada o de los fastos conmemorativos. Son también relevantes los procesos de fijación de la infraestructura administrativa y profesional de la enseñanza, la forma de hacerse y difundirse los libros de texto, o las rutinas que poco a poco fueron convirtiéndose en prácticas universalmente aceptadas en el aula y fuera de ella.

Tampoco hay que olvidar que la difusión de los contenidos y el sentido de estas Historias Generales se vio favorecida a partir de otras vías de comunicación social que se apoyaban mutuamente. Y ello a través de expresiones culturales sumamente eficaces, como son la **pintura de historia**<sup>7</sup>, la **escultura conmemorativa** usada para “*alentar una memoria ejemplar*”, en frase de C. Reyero<sup>8</sup>, o la **novela histórica**, muchas veces en su versión popular de novelas por entregas<sup>9</sup>. Otro elemento de gran fuerza popular fue sin duda la **música de temas histórico-patrióticos**, como es el caso de ciertas canciones y zarzuelas de gran éxito, como la *Cádiz* de Chueca por

ejemplo, y su famosa marcha, cuyos sonos no sólo enardecían a los espectadores de los teatros de la Corte y provincias, sino que marcaban el paso más o menos entusiasta de los soldados que entraban en combate, en lugar de los himnos oficiales, que debían haber sido los símbolos “nacionalizadores” típicos de estos actos<sup>10</sup>. Y en fin, **el servicio militar, las fiestas y celebraciones conmemorativas, la prensa o incluso los almanaques o calendarios**, también de gran difusión, en los que no sólo son expresivas las imágenes sino también los textos, muy a menudo de contenido histórico-político<sup>11</sup>. **Y el cine también**, aunque algo más tarde, en una época como la dictadura franquista en que se retomó con entusiasmo el viejo esquema, reproduciendo la película en muchos casos lo que ya había dicho el libro o la gran pintura de Historia. Sin olvidar por fin la ayuda que supuso en el aula la estructura de aquellas **asignaturas cuyo título contiene la expresión *Historia de...*** (Literatura, Filosofía, Arte, Música, etc.etc.) ya que utilizaron y utili-

<sup>7</sup> Ver: DÍEZ, J. Luis (Dir.): *La pintura de Historia del siglo XIX en España*. Museo del Prado. Madrid 1992; REYERO, C.: *La Pintura de Historia en España*. Cátedra, 1989.

<sup>8</sup> REYERO, Carlos: *La escultura conmemorativa en España. La edad de oro del monumento público. 1820-1914*. Ed. Cátedra, Madrid 1999, p.16.

<sup>9</sup> FERRERAS, J. Ignacio: *El triunfo del liberalismo y de la novela histórica. 1830-1870*, Taurus, Madrid 1976.; FERRERAS, J. Ignacio: *La novela por entregas 1840-1900*. Taurus. Madrid 1972.

<sup>10</sup> Ver SERRANO, Carlos: *El nacimiento de Carmen. Símbolos, mitos y nación*. Ed. Taurus, Madrid, 1999. Especialmente el capítulo: “Cantando Patria (zarzuela, canción y tópicos nacionales)” pp.131-161.

<sup>11</sup> CARREÑO, Miryam: “Almanaques y calendarios en la historia de la educación popular: un estudio sobre España”, en *Revista de Educación*, n° 296, sep-dic.1991, pp. 195-216.; CARREÑO, Miryam: “Informal Education and the Political Conscience of the Popular Classes: The Politization of the Spanish Almanacs of the 19th. Century”, en *Pedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, vol. XXXVIII, n°1-2002, pp. 186-207.

zan, de forma muy tradicional a veces, lo que presuponen una concepción histórica universal e inamovible, que viene a reforzar los planteamientos de la clase de Historia, de donde a su vez salieron.

Pero todos estos elementos no hicieron sino favorecer y afianzar un proceso de trasvase social de contenidos, tópicos y teorías de las Historias Generales.

En todo caso, y algunos debates actuales sobre la enseñanza de la Historia lo prueban, hay que destacar la fortaleza y resistencia al cambio del conjunto de los tres elementos señalados: **el modelo escolar y el modelo teórico junto a los tópicos de la Historia nacional.** Fortaleza que se ha visto favorecida precisamente por el apoyo mutuo que se han prestado entre sí, tanto la visión de los tópicos históricos –hechos, personajes o procesos singulares–, como la modelación de las categorías históricas que sostienen su interpretación, o el mantenimiento de un modelo de programas prácticamente inamovible, que bajo los mismos supuestos se ha ido repitiendo año tras año, y plan de estudios tras plan de estudios, durante mucho tiempo, con raras excepciones. Y por supuesto el uso público que de todo ello se ha hecho.

## ***I. La forma del currículum escolar***

### ***1. El predominio de la Historiografía sobre la Didáctica.***

Estamos pues ante una forma del currículum escolar, dentro de la cual se alojan unos mismos tópicos, y una concepción teórica de la Historia. Tres elementos básicos que se relacionan y apoyan mutuamente, y cuyas relaciones se establecen con arreglo a un criterio básico: el predominio de la Historiografía sobre la Didáctica.

A lo largo del desarrollo de la enseñanza de la Historia y a partir también de diferentes posiciones teóricas o prácticas sobre el papel de la Didáctica de la Historia en relación con la Historiografía, se han ido produciendo situaciones muy diferentes en épocas o lugares específicos. Para simplificar su estudio los hemos agrupado en tres tipos o modelos de relación, en uno de los cuales se halla inserto el que ahora nos ocupa.<sup>12</sup>

1. El más tradicional y extendido es el que otorga a la Didáctica de la Historia el papel de servidora de la Historiografía, que es quien determina los elementos fundamentales del currículum: la tipología de los contenidos, la cantidad y selección de los mismos, la secuencia en que deben ser estudiados,

<sup>12</sup> Un análisis más completo de estos tres modelos en: MAESTRO, P.: “Historiadores y profesores. Acerca de una enseñanza democrática de la Historia”, en *Pasajes*, n.º 9. Universidad de Valencia y Fundación Cañada Blanch. (en prensa)

y una serie de supuestos básicos que condicionan fuertemente la enseñanza. En este modelo, la Didáctica se reduce al papel de proveedora de procedimientos “prácticos” para hacer posible la trasmisión de esos contenidos y esas categorías al alumno, mediando un profesor y unos textos que actúan como simples dispensadores de los mismos.

2. En un sentido totalmente opuesto se han manifestando también teorías y situaciones en que, por reacción a esta servidumbre, se ha intentado liberar a la enseñanza del dominio exclusivo de la Historiografía. Lo cual ha llevado a mantener una posición igualmente rígida e inconveniente, propugnando una independencia total de la enseñanza respecto de la Historiografía, y un dominio exclusivo de la pedagogía en los planteamientos de la enseñanza.

3. Pero también hay posiciones, que creemos mucho más interesantes, en las que se intenta un acercamiento entre la Didáctica de la Historia, —entendida con mayores responsabilidades científicas y educativas para planificar la enseñanza—, y una Historiografía específica, más científica y de mayor compromiso social, con la que busca coincidencias, tanto en las finalidades científicas como en las sociales, precisamente.

En el caso que nos ocupa hay que partir de que la idea dominante en la pedagogía del XIX era que la enseñanza es una simple trasmisión de conocimientos proporcionados por la ciencia correspondiente, y en consecuencia los

instrumentos mediadores, programas, profesores o libros de texto básicamente, deberían limitarse a reproducir de forma adecuada dichos contenidos, poniéndolos así a disposición de los alumnos. Si unimos a ello la decisión política de usar la escuela como lugar de socialización y la enseñanza de la Historia como trasmisora de ciertos valores nacionales y sociales, es obvio que en la primera formulación de la enseñanza de la Historia en la escuela pública del XIX, el modelo teórico a aplicar y la situación concreta fue la descrita en primer lugar: un fuerte predominio de los criterios historiográficos sobre los didácticos.

Hay que destacar que la dependencia de la enseñanza respecto del modelo historiográfico en esta formulación pública de la enseñanza del s. XIX no fue escondida en ningún caso, ni por los legisladores, ni por los que escribieron los libros de texto escolares, ni por los pedagogos.

Como ya hemos indicado, los manuales de secundaria expresaron claramente el deseo de sus autores de referirse a la historiografía académica, y en concreto a las Historias Generales. Los más difundidos, como el *Compendio de Historia de España* del escritor D. Alejandro Gómez Ranera, no sólo utiliza en la portada del libro como un reclamo la apostilla “*Extractado de las obras más acreditadas de autores nacionales y extranjeros*”. En las *Notas Históricas*, que incluye al final del texto, son constantes las alu-

siones a lo que opina tal o cual autor de Historias Generales, como el Padre Isla, Masdeu, y otros que van apareciendo en las sucesivas ediciones, e incluso las disputas entre ellos, como es el caso de la opinión de Duchesne o Ascargorta sobre Felipe III, por ejemplo<sup>13</sup>. El escritor Manuel Ibo Alfaro insistía en repetidas ediciones en que “*Los historiadores universales más conocidos son: Anquetil, el Conde Segur y César Cantú; y los historiadores de España más notables, el Padre Mariana, D. Juan Francisco de Masdeu y D. Modesto Lafuente*”<sup>14</sup>. Para el catedrático del instituto de Valencia y luego del de San Isidro de Madrid, D. Manuel Zabala, “*Son fuentes bibliográficas generales para el estudio de la Historia de España de D. Modesto Lafuente, continuada por D. Juan Valera, del Padre Mariana, continuada por Miñana, de D. Víctor Gebhardt...*”, etc. etc. Y la cita se repite exactamente igual desde las primeras ediciones de 1883 y 1886,

hasta las de finales de siglo y principios del XX<sup>15</sup>. Las fuentes, como es natural, son siempre las mismas.

La Historiografía pues, tanto desde las intenciones políticas como desde las educativas, marcó las directrices fundamentales de su enseñanza, dejando a la Didáctica, –la pedagogía en la expresión más confusa del XIX–, la adecuación de los contenidos a los alumnos.

Pero, ¿de qué forma se iba a realizar esa adecuación? Cómo seleccionar, cómo ordenar todo aquello? ¿Con qué prácticas sería posible hacerlo partiendo de tantos condicionantes previos?

## **2. La traducción del modelo historiográfico en la forma de programas, textos y prácticas pedagógicas.**

La adecuación fundamental consistió simplemente en resumir los contenidos de las Historias Generales o de los mismos manuales universitarios, que habían realizado ya la primera reducción.

<sup>13</sup> GÓMEZ RANERA, Alejandro (1858, 6ª edic.): *Compendio de la Historia de España desde su origen hasta el reinado de Doña Isabel II y año de 1852. Extractado de las obras más acreditadas de autores nacionales y extranjeros*. Imprenta de Fuentenebro, Madrid. Nota 21, p.392.

<sup>14</sup> ALVARO LAFUENTE, Manuel Ibo (1871, 5ª ed. , 1ª ed. 1863): *Compendio de Historia de España, por... , Obra declarada de texto para los Institutos y Escuelas Normales del Reino por varios Reales decretos y adoptada en las carreras de Estado Mayor, Ingenieros militares y Artilleros, previo el dictamen de las Juntas facultativas de las Escuelas y de las consultivas superiores de los respectivos cuerpos*. Imprenta de D. G. Hernando. Madrid, p. VI La misma cita se repite en ediciones posteriores, que llegan. Otras ediciones de estos textos llegan hasta la 15ª en 1908, yaunque se siguen publicando hasta 1912, a pesar de que el autor fallece en 1885.

<sup>15</sup> ZABALA URDANIZ, Manuel (1917, 15ª ed. , 1ª ed. 1883): *Compendio de Historia de España, por... , Catedrático numerario, por oposición, de Geografía e Historia en el Instituto de San Isidro de Madrid. Obra informada favorablemente por el Consejo de Instrucción Pública y premiada con Medalla de primera clase en la Exposición Valenciana de 1883, y con Medalla de Oro en la Exposición aragonesa de 1886*. Imprenta de Jaime Ratés Martin. Costanilla de San Pedro, 6. Madrid. (Catedrático de Valencia( entre 1882 y 1889), y Luego de San Isidro de Madrid.

Esa práctica fue general, sin excepciones, y la habilidad para resumir y extractar los contenidos fue largamente premiada, aunque también criticada en algún caso y objeto de los enfrentamientos de grupos ideológicamente dispares, ya que ideología y supuestos educativos están estrechamente unidos.

Por su parte, la administración alenó y premió la habilidad en el resumen marcando así la dirección a seguir. Los profesores y autores de textos la siguieron. El *Compendio de Historia de España*, –de larga vida–, del catedrático Alfonso Moreno Espinosa reproducía, para información de lectores y usuarios, un *Informe* oficial del Ministerio de Fomento en el que se explicaba en qué había consistido dicha adecuación pedagógica, que había provocado precisamente que el tal libro le fuera “... *declarado de mérito muy especial para los ascensos en su carrera*”. Entre los aciertos más apreciados por el largo Informe, aparece uno especialmente resaltado por su carácter didáctico, que consiste precisamente en su capacidad para extractar los contenidos: “... *Ingenio y no escaso ha necesitado ciertamente el autor –dice el Informe oficial– para saber encerrar en un tomo de 600 páginas tan vastos y abundantes conceptos, y más si se atiende a que en solas 58 ha sabido presentar un sustancialí-*

*simo extracto de todas las lecciones para facilitar a los alumnos los ejercicios de exámenes. Este extracto, que figura como apéndice del texto, y las eruditísimas notas que a este acompañan,*(y en las que alude a las fuentes historiográficas habituales) *revela una vez más las privilegiadas dotes del autor para el manejo de la enseñanza*”<sup>16</sup> (Los subrayados son nuestros)

En este significativo párrafo se aprecia ya la dependencia de la historiografía a la hora de elaborar uno de los materiales más emblemáticos, guía de la actividad en el aula: el libro de texto. Condicionamiento que afectó igualmente a los legisladores al hacer los programas y a los profesores y autores de libros de texto, a las prácticas “pedagógicas” que se proponían como ideales, al tipo de exámenes cuyas características se deducen sin esfuerzo, exámenes pensados para la memoria como capacidad sustancial, operando sobre extractos llevados al límite.

Algunas de las advertencias “pedagógicas”, o de los ejercicios propuestos por los autores de los textos para salvar el inconveniente de la extensión indican bien claramente que el resumen y cualquiera de sus expresiones formales era considerada la única solución posible. Los recursos “prácticos” o “pedagógicos” estuvieron pues condicionados por esta

<sup>16</sup> MORENO ESPINOSA, A.: (9ª ed., 1903, 1ª ed., 1873): *Compendio de Historia de España, distribuido en lecciones y adaptado a la índole y extensión de esta asignatura en la segunda enseñanza*, Imprenta de la Revista Médica de D. Federico Joly., Ceballos,1, Cádiz., Informe Oficial, pp. 3-4, en la. Este informe favorable del Ministerio de Fomento se refiere a la edición 6ª edición , de 1890.

concepción total y resumida de la disciplina. Recursos que encontramos en todos los manuales con raras excepciones, como la costumbre de adjuntar al final o al principio de los textos lo que podríamos llamar **el resumen del resumen**, es decir unas pocas páginas que de una forma ya absolutamente incomprensible ofrecen un extracto de unos libros que forzosamente parecían todavía largos, a pesar de las triquiñuelas de usar una letra pequeñísima, con unas notas prácticamente ilegibles; los **pequeños resúmenes parciales** después de cada lección o época; los **insistentes cuadros cronológicos**, o los **listados de monarcas y acontecimientos**; y la insistencia en poner a la vista, en los márgenes o resaltados en negrita, **las fechas** correspondientes,... todo ello y algunas recetas más que comentaremos, se convertía en la aportación de la pedagogía, por la que los autores, como hemos visto, eran premiados nada menos que con méritos para los ascensos en su carrera.

En algunos casos se rizaba el rizo de forma extraordinaria y un tanto grotesca al intentar resumir al límite la tota-

lidad de la Historia en los manuales. Sin embargo, esos casos exagerados, no son sino caricaturas de la tendencia general a aceptar el resumen como única adaptación posible y son pues una muestra de cómo perciben los autores la absoluta necesidad de reducir los contenidos como única fórmula de adaptación pedagógica, y de éxito en el aprendizaje, valorado exclusivamente por exámenes memorísticos. Pero ello, como veremos después, tiene que ver con una concepción teórica de la Historia según la cual la fundamental garantía de inteligibilidad histórica reside precisamente en mostrar la totalidad del proceso, ordenando los hechos de forma cronológica. Y ello sirve tanto para el modelo docente universitario como para el de la enseñanza Secundaria e incluso Primaria.

Los ejemplos más exagerados se encuentran en la enseñanza elemental, donde la Historia no se afianza como materia hasta principios del s. XX y en la que, en ausencia de los programas oficiales, —previstos pero nunca acabados—, lo que marcó las directrices fue precisamente el libro de texto<sup>17</sup>. En

<sup>17</sup> En la Primaria elemental la Historia se reduce a la *Historia Sagrada*. Y en la Superior, no obligatoria ni gratuita, pensada pues para las clases acomodadas como una propedéutica a la Secundaria, aparece como ya con el nombre de *Rudimentos de Geografía e Historia, especialmente la de España*. Hay que recordar que este segundo nivel de la Primaria no es obligatorio ni gratuito y está pensado pues para las clases acomodadas que deben prepararse para entrar en la enseñanza Secundaria, destinada a ellos. En la Secundaria (12-18 años), ella, establecida definitivamente ya definitivamente en los planes de 1857, —en el Plan Moyano de 1857—, la Historia vuelve a repetir en cierto modo el esquema; abarca de 12 a 18 años, y la Historia se divide en dos asignaturas, *Historia Sagrada*, de (12 a 14 años), y de nuevo lay de nuevo la *Historia Universal y la particular de España*, (de 14 a 18) años. Esquema que se reproduce constantemente. La asignatura mantuvo su estructura y programas en los diferentes planes. Ni, y ni siquiera los nombres variaron mucho, a excepción del intento fallido de los planes del sexenio revolucionario. que intentaron romper el viejo esquema, aunque pronto se volvió a la concepción tradicional.

ellos, de muy irregular factura, se suele partir del resumen de los textos de secundaria que a su vez han surgido ya desde el resumen de los manuales universitarios, primera adecuación “pedagógica” de la historiografía.

Un ejemplo de estas exageraciones es el manual *Historia de España para niños*, 1862, de D. Pedro Izquierdo y Ceacero, cuyos textos alcanzaron también los finales de siglo. En este librito que recorre cronológicamente toda la Historia de España en sólo 100 páginas de pequeñísimo formato (10\*15 cms.), el resumen pasa a ocupar tan sólo 15. Pero no contento con aconsejar este recurso pedagógico, lo refuerza, anotando en dicho resumen “...la cronología de los hechos más sobresalientes... escribiéndolos después en caracteres de mayor tamaño, con objeto de que puedan con mayor facilidad ceñirse a ellos los señores profesores que deseen **reducir más aún** esta enseñanza”<sup>18</sup>.

No se trata ni de un caso aislado ni de recomendaciones exageradas que puedan sorprender al usuario, pues entraban dentro de lo que era habitual. La obra de Segundo Flórez por ejemplo, declarada de texto para las escuelas primarias, comprime en 78 páginas del mismo reducido formato, toda la Historia Universal y la de España, además

de una Introducción sobre las *Nociones elementales de la Cronología*; la Universal se resuelve en 30 pequeñas páginas, dejando las 38 restantes para la Historia de España.

El mismo libro de Terradillos, uno de los más difundidos y de más larga vida, utiliza el mismo formato y resuelve una Historia de España enjundiosa, dividida ya en las tres Edades, en 125 páginas, acompañadas naturalmente de la tabla cronológica de los Reyes de España, siglo por siglo, en dos páginas, y el consabido resumen que esta vez está en verso, utilizando el famoso del Padre Isla, si bien “*continuado hasta nuestros días*” por el autor, práctica bastante habitual en los textos de Primaria. La primera época, en un alarde sintetizador, se resuelve en dos versos:

“Libre España, feliz e independiente,  
se abrió al Cartaginés incautamente.”<sup>19</sup>

No es de extrañar que en la escuela elemental las cosas llegaran a ese punto ya que el único criterio que la administración educativa ofrecía para diferenciar la enseñanza de la Historia en Primaria y en Secundaria, era la simple reducción de la extensión de libros y programas, pero una reducción

<sup>18</sup> IZQUIERDO Y CEACERO, P.: *Historia de España para niños*, Imprenta de Manuel Minuesa, Madrid 1862, p.4

<sup>19</sup> TERRADILLOS, Ángel María: *Prontuario de Historia de España*, por..... Obra aprobada por el Consejo de Instrucción Pública y adoptada en los principales establecimientos de la Corte y de Provincias. 20ª ed. 1897. Madrid, p. 129 (1ª ed. 1846)

que se interpretaba igualmente desde la simple aplicación de la **teoría pedagógica del resumen**<sup>20</sup>, ya que de hecho la Historia debía estar y seguía estando en los programas elementales toda entera, desde los orígenes a nuestros días. Y la pretensión era igualmente que adquirieran una idea clara de la totalidad del proceso, aún de forma sintética, que, como es bien sabido, es la más complicada de todas. Es indudable que la categoría de inteligibilidad histórica que las Historias Generales atribuían primordialmente al análisis del proceso histórico en su totalidad, “*desde los orígenes a nuestros días*”, planeaba igualmente, como veremos con más detalle, en los criterios de aprendizaje. Y no hay que insistir demasiado para observar de qué forma se mantiene vigente dicho principio teórico: los programas y los libros han de abarcar **todo y desde los orígenes**, o no se entiende nada.

En las enciclopedias donde todas las materias aparecían juntas, la reducción era si cabe mayor. Así en la de Díaz de Rueda, profesor de la Univer-

sidad de Valladolid y miembro de la Comisión de Instrucción Pública, que en la primera mitad del XIX había alcanzado ya 7 ediciones, y que siguió reeditándose al menos hasta 1864<sup>21</sup>, la Historia ocupaba 26 páginas. Las recomendaciones cronológicas y la H<sup>a</sup> Universal ocupan 19 y la H<sup>a</sup> de España, que se ofrecía “*desde los orígenes a nuestros días*”, tan sólo 7 “... *con el solo objeto de que pueda formarse (el alumno) una idea clara y distinta de la cadena que forma... lo cual creemos que es de la mayor importancia*”<sup>22</sup> (La negrita es nuestra).

No hay que olvidar nunca el papel central que los libros de texto adquirieron durante el siglo XIX, y que ya no perderían nunca. Como se ha afirmado en tantas ocasiones, se constituyeron en “...*elementos clave par al construcción de la materia y en instrumentos indispensables para la articulación oficial de la enseñanza*”<sup>23</sup>. Las posiciones conservadoras más integristas defendieron siempre su utilidad desde la visión del texto oficial como garantía de ortodoxia en la enseñanza. Orovio,

<sup>20</sup> Ya en el Plan Rivas de 1836, aunque la Historia todavía no se ha incorporado a la enseñanza elemental de forma reglada, existe una asignatura denominada “*Elementos de Geografía, Cronología e Historia*” (2<sup>a</sup> enseñanza elemental) que se repetirá en la secundaria donde, –determina el legislador, se estudiarán “*Las mismas materias que la elemental, pero con mayor extensión*” Art. 32 del “Plan General de Instrucción Pública”, de 1836.

<sup>21</sup> GARCÍA PUCHOL, J.: *Los textos escolares de Historia en la enseñanza española (1808-1900)*. Universidad de Barcelona, 1993.

<sup>22</sup> DIAZ DE RUEDA, D. Ricardo: *La Escuela de Instrucción Primaria o colección de todas las materias que comprende la primera enseñanza conforme al plan vigente*. Imprenta de Cuesta y Compañía. Valladolid, 1850 (7<sup>a</sup> ed.), p.297.

<sup>23</sup> PEIRÓ, I: “La difusión de los libros de texto: autores y manuales de Historia en los institutos del siglo XIX”, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n<sup>o</sup> 7, Universidad de Valencia, pp. 39-57, Cita en pp.44-45.

que tantas crisis provocó en el ámbito de la docencia, afirmaba sobre la libertad de enseñanza en 1875 que la “*excesiva libertad de textos*” de la etapa revolucionaria había ocasionado graves perjuicios.

La disputa sobre el uso pedagógico y político de este instrumento capital en la enseñanza no se hizo esperar, porque se trataba en el fondo de una discusión profundamente ideológica sobre la Historia y su enseñanza. Frente a esta concepción tradicional que se iba convirtiendo en un modelo sólido, surgieron voces que se quejaron de la imposibilidad de embutir toda la Historia en la disciplina escolar. Estos lamentos tomaban cuerpo de forma confusa, ya que solían plantearse desde la idea, que proporcionaba la experiencia, de que era imposible atender a semejante programa en un horario limitado, –lo cual no dejaba de ser en cierto modo la aceptación del método pedagógico del resumen, limitándose a protestar por la escasez de horas para desarrollarlo–. Pero esta queja que hoy podríamos encontrar fácilmente repetida en posiciones que aceptan igualmente la dependencia total de la enseñanza respecto de la Historiografía sin atender a necesidades educativas y sociales de más largo alcance, en el fondo estaba poniendo de relieve ya los problemas de la incongruente relación establecida entre conocimiento histórico y enseñanza. Lo que suponía ya un principio de crítica. Profundizar en esta disputa hubiera ido aclarando

posiciones, como ocurrió en contadas ocasiones, a partir de una visión diferente de la enseñanza como la que propuso la experiencia de la Institución Libre de Enseñanza, la ILE, desgraciadamente truncada por los acontecimientos políticos.

Así se manifestaba el Catedrático y krausista Manuel Merelo, siempre comprometido vivamente en las cuestiones que enfrentaron a krausistas y renovadores con las imposiciones conservadoras del restauracionismo. En su libro *Nociones de Historia General y particular de España*, se quejaba explícitamente de la obligación de cumplir las disposiciones de la Orden circular de 1861, que “... *limitan el vasto e importante estudio de la asignatura, objeto de este libro, a un solo curso de tres lecciones semanales, en cuyos seis primeros meses ha de recorrerse el cuadro de la materia toda, quedando por tanto reducido el número de ellas a unas 78 por término medio. Si tan corto tiempo, apenas suficiente para la simple lectura del tratado o libro de texto más compendioso* (las negritas son nuestras), *puede bastar para la enseñanza y estudio de la Historia universal y particular de España, sin restringir una y otro a un cúmulo de hechos y fechas, que abrumando la memoria, ni ilustren la inteligencia del alumno, ni le preparen por consiguiente, al conocimiento serio y formal de obras profundas, no lo hemos de decir nosotros. Apelamos al juicio de nuestros compañeros, y de los mismos*

*padres de familia, obligados unos y otros a hacer resúmenes, extractos, repertorios, etc. de los libros de texto, acomodándolos al programa de la asignatura....*"<sup>24</sup>. Como vemos en este caso, aunque se protesta de la cortedad del horario, lo cierto es que se manifiestan ya claramente las deficiencias pedagógicas y los perjuicios de todo tipo de este modelo prescriptivo y necesariamente memorístico, que aboca a una cadena interminable de resúmenes en la teoría y en la práctica. La crítica es de absoluta actualidad. Merelo, krausista convencido, fue procesado en 1877 y separado de su cátedra por su participación en la 2ª Cuestión Universitaria, pero también por haber sido denunciado uno de sus manuales de Historia de España<sup>25</sup>.

Las diferencias que enfrentaron broncamente a conservadores e integristas con reformadores y regeneracionistas tenía un fondo ideológico y político que se concretaba claramente en su muy distinta concepción de la enseñanza en general y la de la Histo-

ria en especial. El triunfo de las posiciones más conservadoras hizo que en definitiva, la disciplina escolar pasara a ser un simple resumen de la disciplina científica desde los modelos de las Historias Generales, que quedaron aprisionados y anquilosados en los textos y la práctica escolar. Aparte de algunas críticas de los krausistas, en general los autores de los libros de texto aceptaron esta dependencia y marcaron también el resumen como la única forma de componerlos, tal como se expresa en sus títulos siempre precedidos de términos como *Compendio*, *Epítome*, *Resumen*, incluso *Resumen Cronológico*, etc.<sup>26</sup>

Los manuales en general mantuvieron su dependencia de las viejas Historias Generales de una forma rutinaria, constreñidos también por los programas oficiales que habían cosificado las lecciones, repetidas una y otra vez con la misma redacción. Aunque algunos de los libros intentaron introducir las novedades historiográficas con citas a pie de página o repertorios bibliográfi-

<sup>24</sup> MERELO, Manuel: *Nociones de Historia General y particular de España*, por.... Catedrático de Geografía e Historia. Madrid, 1866, pp. V-VI. El libro se siguió usando en los institutos hasta finales de siglo. La disposición oficial decía claramente que "...pueda recorrerlo el alumno en los seis primeros meses del curso, consagrándose los restantes al repaso y nuevos y continuados ejercicios." Real Orden circular de 22-8- de Agosto de 1861. El libro se siguió usando en los institutos hasta finales de siglo.

<sup>25</sup> PEIRÓ, I., PASAMAR, G.: *Historiadores españoles contemporáneos*, Diccionario Akal, Madrid, 2002, p.409

<sup>26</sup> Como señalaba amargamente la redacción del Plan de Estudios de 17 de septiembre de 1845 (Plan Pidal): "Ejemplos se han visto verdaderamente escandalosos de catedráticos que, abusando de su libertad, han señalado textos que por su antigüedad, su descrédito o su ninguna conexión con el objeto de la asignatura, más bien que de enseñanza servían a los jóvenes de errada y funesta guía". Y con la misma o mayor contundencia se expresa Ver Gil de Zárate, en 1855 en su obra *De la Instrucción Pública en España*, 1855.

cos, lo cierto es que el esquema general se mantuvo, ante el escándalo manifestado por algunos historiadores que, como Altamira muy en especial, se quejaron de la enseñanza y en especial de los manuales en términos tajantes en varias ocasiones. En las críticas que dedicaba a los libros de texto en su excelente libro, *La enseñanza de la Historia*, de 1895, le parecía especialmente pernicioso “...el carácter dogmático, cerrado y seco con que pretende contestar a las preguntas del programa”<sup>27</sup>. Pero en 1927 vuelve a la carga con su *Epítome de Historia de España*, subtítulo *Libro para los profesores y maestros*, que pretende precisamente ofrecer a profesores y maestros una alternativa a los libros de texto al uso, de los que dice: “Lo que mi experiencia profesional me ha enseñado a mí, en cabeza propia y en la de mis compañeros cuya labor podía observar, es que los inconvenientes y peligros del libro para uso de los estudiantes (el famoso “libro de texto”), expuestos y explicados en 1901, son mucho mayores de lo que entonces yo creía, y que lejos de disminuir se han acrecentado y agravado en algunos países... En lugar de decrecer el valor instrumental del libro de texto en

la primera y en la segunda enseñanza, ha crecido hasta convertirse en el eje de esas enseñanzas... El progreso del mal ha sido tan avasallador, que ha invadido en gran parte hasta las cátedras de las Licenciaturas universitarias”<sup>28</sup>

Efectivamente, algo semejante, aunque en menor grado, ocurría con los manuales universitarios, primer escalón de la serie de reducciones que la Historiografía académica sufría hasta llegar a los niveles más elementales de la enseñanza de la Historia, con las consiguientes pérdidas y desviaciones que el necesario esquematismo y la vulgarización iban imponiendo en la escuela y en la calle. Como recordaba M. Vovelle con ocasión del Centenario de la Revolución Francesa, “...le livre scolaire, apporte un témoignage irremplaçable au niveau de la transmission de masse et du façonnement d’une mémoire transmise... l’image donnée reflète à chaque moment les discours d’une historiographie dominante.»<sup>29</sup>

Pero, ¿por qué esta adecuación pedagógica? ¿Por qué el resumen?, ¿por qué la necesidad de incorporar toda la Historia investigada por las Historias Generales a la escuela? ¿Es un simple error pedagógico? ¿Es una forma sim-

<sup>27</sup> ALTAMIRA, R.: (2ª ed., 1895, 1ª ed. 1891) *La enseñanza de la Historia. Segunda edición, corregida y considerablemente aumentada*. Librería de Victoriano Suárez., Preciados, 48. Madrid. Ver especialmente el capítulo VIII: “El libro en la clase de Historia” Existe una reedición reciente en la Ed. Akal, a cargo de Rafael Asín, Madrid 1997.

<sup>28</sup> ALTAMIRA, R. (1927): *Epítome de Historia de España (Libro para los Profesores y Maestros)*, Ediciones La Lectura. Madrid, pp. 8-9.

<sup>29</sup> VOVELLE, M.: “Préface”, en *Images d’une Révolution. La Révolution Française dans les manuels scolaires d’histoire du monde*. L’Harmattan. Paris, pp. IX-X

plemente de hacer desfilan todos los tópicos históricos hasta llegar al presente que se ha de justificar a fin de cumplir los dictados políticos? Todo ello es cierto, es un error pedagógico y es una ordenanza política. Pero sobre todo responde a la idea de que lo que marca la disciplina escolar depende exclusivamente de los condicionantes historiográficos sin necesidad de buscar coincidencias con reflexiones didácticas propias.

Con el discurso historiográfico resumido en el texto escolar y en las lecciones del aula, pasaron también a la enseñanza las bases teóricas de esa historiografía decimonónica. La teoría de la Historia explicitada de forma difusa en los Prólogos de las Historias Generales o implícita detrás de su escritura, sirvió de sostén a un modelo tradicional de enseñanza de la Historia.

Los textos de Secundaria por su parte incluyeron muy frecuentemente unas lecciones iniciales, en las que se repetía de una forma también resumida y vulgarizada, esta teoría de forma explícita, definiendo la historia como un proceso lineal y teleológico, con un sujeto único que presenta caracteres desde los orígenes, lo cual venía a probar la continuidad histórica, en concreto la de España a través del carácter, etc., etc. Y del mismo modo estas lecciones “teóricas” definían y clasificaban nociones sobre el tiempo histórico, evidentemente identificado con el cronológico, la verdad y utilidad de la Historia, y tantas cosas más.

Aunque los alumnos debían aprender también estas lecciones, es evidente que ese conjunto de categorías no penetró con ellas sino a través de la forma de la asignatura y de sus manuales y prácticas escolares, exámenes, etc., etc., de una forma plenamente eficaz.

Esas lecciones sin embargo nos permiten a nosotros hoy rastrear la clara vinculación entre la teoría de las Historias Generales y la que se aplicó a la organización de la enseñanza de la historia.

## ***II. El contenido de la forma: Un mismo marco teórico y una misma idea de España.***

Es evidente que la doble utilización de la Historiografía y la enseñanza de la Historia para los mismos fines hace que la mimesis entre ambas, aunque distorsionada, sea casi completa. Las enormes diferencias entre ambos tipos de conocimiento, el científico y el escolar, no fueron tenidas en cuenta por una pedagogía que careciendo de fundamentos serios, confiaba simplemente en el método de traducir de forma resumida el conocimiento científico al aula, sin ningún análisis crítico. De modo que las pautas de la comprensión de la Historia en el aula, se extrajeron a su vez del modelo que las inspiraba. Por ejemplo si para la Historiografía la totalidad del proceso es condición indispensable para su comprensión, este criterio pasa al aula con la sola intervención

del resumen. Y resulta imposible aceptar otra posible selección de contenidos a partir de otros criterios educativos o metodológicos para acercar el conocimiento histórico a los alumnos. Y lo que es peor, se mantiene incluso cuando la Historiografía ha cambiado sus supuestos teóricos. Eso es ya en sí un condicionante que arrasa cualquier posible modificación del currículum y que impide cualquier renovación profunda de la enseñanza, que queda abocada tan sólo a cambios en la “práctica”, entendida en el sentido más despectivo y equivocado del término, a supuestas novedades “metodológicas” o “didácticas”, –más bien simplemente “procedimentales”–, que no son sino remiendos sobre el mismo modelo tradicional.

Es de señalar que para la pedagogía del momento, la forma de aprender tuvo el mismo tratamiento en todas las materias. De manera que todas las disciplinas escolares, de una forma u otra, se planteaban con una dependencia determinante de la “ciencia correspondiente”. De hecho eso es lo que ha producido en general una serie de prejuicios respecto del conocimiento de las diferentes ciencias y de su forma de ser enseñadas, que han estorbado desarrollos posteriores, cuando tanto los criterios de la

investigación como los de la enseñanza han sufrido cambios importantes.

Afortunadamente han sido precisamente esas dificultades de renovación de la enseñanza las que han favorecido la aparición de una serie de interesantes investigaciones sobre la Historia de las diferentes disciplinas que diera pistas de por qué el currículum tradicional se manifestaba como una concepción inamovible en el pensamiento social y en la práctica, y de qué forma se producían los cambios en el mismo<sup>30</sup>. A lo cual han contribuido no sólo los cambios en la concepción científica de cada disciplina sino también y de forma muy especial los estudios de sociología de la educación, y las nuevas propuestas sobre el valor y funciones de la educación<sup>31</sup>, todo lo cual ha ayudado a configurar una nueva concepción de la Didáctica de la Historia que establezca relaciones de colaboración con una nueva Historiografía en la que busca coincidencias científicas y sociales a fin de desarrollar un nuevo modelo de enseñanza de la Historia.

Pero esto es una lucha actual que ha de tener en cuenta con qué se enfrenta, con qué estereotipos y con qué prejuicios, de dónde proceden y qué fuerza tienen, muy especialmente aquellos que se mantienen ocultos y

<sup>30</sup> Ver GOODSON, Ivor F.: *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Ed. Pomares-Corredor, Barcelona 1995 y ; GOODSON, Ivor F.: *El cambio en el currículum*. Octaedro, Barcelona 2000; APPLE, Michael W.: *Ideología y currículo*. Akal, Madrid, 1986.

<sup>31</sup> APPLE, Michael W.: *Educación y poder*. Paidós, 1987; POSTMAN, Neil: *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*, Eumo Octaedro, 1999; CARR, W., KEMMIS, S.: *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona, 1988.

que ofrecen todavía como un modelo de asignatura “natural” e indiscutible, la que se fraguó en el XIX bajo todos estos supuestos teóricos.

***1. La unicidad del proceso histórico y el mito de los orígenes: Los elementos de continuidad y unidad del sujeto. La noción del tiempo histórico. El sentido teleológico y la especial relación del pasado y el presente.***

Uno de los elementos teóricos que más condicionan la estructura de la disciplina escolar es sin duda **los criterios de inteligibilidad**, la posibilidad de acercarse al conocimiento histórico.

De esos criterios uno de los más fuertes es la idea de unicidad del proceso histórico, que incluye otras muchas categorías como la misma unidad de sujeto, el mito de los orígenes, la consideración del tiempo histórico-cronológico, o la idea de finalidad de la historia y la especial relación que se produce entre pasado y presente.

La unidad del proceso es reclamada bien desde tonos providencialistas, o en nombre del progreso del género humano. Pero en cualquier caso la historia se concibe como un proceso lineal y completo, naturalmente teleológico,

que no puede explicarse sino en su complejidad, desde los orígenes a nuestros días, como rezan los títulos de las Historias Generales, invariablemente, tanto las Universales como las Nacionales. Modesto Lafuente, para “*explicar la marcha general de las sociedades*”, se reclama tanto de Vico con el que coincide en la aceptación “*...de la dirección y el orden providencial...*”, como de Bossuet, respecto de “*...la progresiva tendencia de la humanidad hacia su perfeccionamiento*”. Y como Pascal piensa también en la unidad del sujeto, es decir el género humano “*Todos los hombres... pueden ser considerados como un mismo hombre que subsiste siempre, y que siempre está aprendiendo... Esta es la humanidad, y la vida de la humanidad es su historia.*”<sup>32</sup> Pero esa humanidad puede entenderse de formas muy diferentes. Este autor y las Historias Generales la entienden con caracteres comunes e inmanentes, como un todo homogéneo. Pero es obvio que también puede entenderse como tal humanidad, pero desde seres que forman colectividades que se construyen, cambiantes dentro de los diferentes procesos sociales, tan lejanos unos de otros en ocasiones.

Esa unidad del proceso y de su sujeto así expresada está presente en el pensamiento filosófico, aceptado por

<sup>32</sup> LAFUENTE, M.: “Discurso Preliminar” de la *Historia General de España, desde los tiempos primitivos hasta la muerte de Fernando VII*, por.....continuada desde dicha época hasta nuestros días por Don Juan Valera, con la colaboración de Andrés Borrego y D. Antonio Pirala. Tomo 1ºPrimero, Barcelona Montaner y Simón 1887, pp. I-CXIX. Cita en p.II

estas primeras obras magnas de la historiografía del XIX. Ambas unidades se manifiestan a través de una continuidad histórica que debe ser respetada en su desarrollo íntegro, lo que sitúa en primer plano la concepción del tiempo histórico, la idea de sucesión como dominante, el mito de los orígenes y una específica relación entre pasado y presente. Incluso las diferentes edades en que se divide el proceso no implican ruptura sino que son jalones de la perfectibilidad o progreso del sujeto. “*Creemos –sigue diciendo Lafuente– en la progresiva perfectibilidad de la sociedad humana, y en el enlace y sucesión hereditaria de las edades y de las formas que engendran los acontecimientos, todos coherentes, ninguno aislado, aún en las ocasiones que parece ocultarse su conexión.*” La continuidad siempre aparece como categoría histórica por encima del cambio, que no se ve sino como una expresión de la misma continuidad. No hay vuelta atrás en el proceso, que tiene por tanto una sola dirección, cosa que, según este autor, prueba la Historia Universal y también la de España “... lo acreditará cumplidamente”.

Su Historia de España, efectivamente, acredita esa unidad de todo el proceso a partir de la unidad del sujeto mismo de la Historia. Y para ello se señalan los elementos probatorios de esa unidad, como es el carácter, que representa a la nación, a los españoles; y junto a él los dos elementos que se irán incorporando al proceso consolidando la unidad y cumpliendo la finalidad de la Historia de España: la monarquía y la religión en definitiva.

Las manifestaciones que se refieren tanto a la unidad del género humano y en concreto de los españoles, como a la Providencia o el progreso, al encadenamiento y sucesión de los acontecimientos caminando hacia una finalidad prevista, o la continuidad del conjunto, medido todo por la cronología, se encuentran tanto en las Historias Generales como en los libros de Texto, especialmente en los de Secundaria.

Las Historias Generales de España nos hablan del “*destino providencial del pueblo español*”, y “... *de un fondo de carácter común, que se mantiene inalterable al través de los siglos...*” carácter que se describe vivamente<sup>33</sup>. Lo mismo podríamos encontrar en

<sup>33</sup> “*El valor, primera virtud de los españoles, la tendencia al aislamiento, el instinto conservador y el apego a lo pasado, la confianza en su Dios y el amor a su religión, la constancia en los desastres y el sufrimiento en los infortunios, la bravura, la indisciplina, hija del orgullo y de la alta estima del mismo, esa especie de soberbia, que sin dejar de aprovechar alguna vez a la independencia colectiva, le perjudican comúnmente por arrastrar demasiado a la independencia individual, germen fecundo de acciones heroicas y temerarias, que así produce abundancia de intrépidos guerreros como ocasiona la escasez de hábiles y entendidos generales, la sobriedad y templanza, que conducen al desapego del trabajo, todas estas cualidades que se conservan siempre, hacen de la España un pueblo singular...*” LAFUENTE, M.: “Discurso Preliminar” de la *Historia General de España, desde los tiempos primitivos hasta la muerte de Fernando VII*, op. cit., pp. V-VI.

otras Historias Generales respecto de los franceses y otros pueblos europeos que están haciendo también en el siglo XIX la invención de los rasgos característicos de su nación.

Los rasgos de los españoles descritos por estas obras mayores los encontramos, más estereotipados, en los manuales de Primaria y Secundaria, pero siempre al servicio de la idea de continuidad y unidad del proceso puesto que el sujeto, existente desde los tiempos más remotos, es siempre el mismo, tiene también un fondo común... *inalterable al través de los siglos*. En la enseñanza esta continuidad inalterable se expresa con una fórmula inocente, pero de gran impacto, repetida por los textos escolares al hablar de los más antiguos pobladores de la península, a los que se denomina **los españoles de entonces**.

Los textos escolares, como señalábamos más arriba, expresan estas nociones teóricas en las primeras lecciones. De una forma más habitual y amplia en los de secundaria y mucho más estereotipada o sin explicitar claramente, en los de Primaria. Las categorías que utilizan son las mismas, aunque expresadas de forma elemental, y muestran por qué ha de enseñarse la Historia de aquella manera y no de otra.

Así el krausista Fernando de Castro, profesor de Universidad y de Insti-

tuto, y uno de los autores más famosos de manuales de Historia de Universidad y de Secundaria, usados en los institutos hasta finales del XIX gracias a las continuaciones de alumnos como Manuel Sales y Ferré, considera la Historia Universal *“una e indivisible, como lo es la vida de la especie humana”*. Aunque Fernando de Castro muestra una gran modernidad en muchos aspectos, como es la incorporación de la historia interna, tan querida a los krausistas, sus **planteamientos teóricos** respecto a la unidad, el sujeto, o la continuidad son los mismos. Y su concepción claramente organicista: *“La Historia humana, –nos dice–, es una vida que se desenvuelve como la del hombre, por edades igualmente necesarias para llegar a su plenitud”*<sup>34</sup>

Y llevando un poco más allá el razonamiento, el catedrático valenciano M. Zabala insiste en esa unidad como demostrada por la Revelación y por la Ciencia, y para apuntalarla más todavía la hace regirse por una ley que da sentido a esa unidad: la ley del progreso: *“El sujeto de la Historia, en su genuino sentido, es el hombre genérico, esto es, el género humano o la Humanidad, que a pesar de la sucesión de generaciones es siempre la misma, y que tiene como fin su perfeccionamiento... De este perfeccionamiento se deduce que la Ley del progreso es la que rige la Humani-*

<sup>34</sup> CASTRO, Fernando de: *Compendio razonado de Historia General*, compuesto por..... Catedrático de la misma asignatura en la Universidad Central. Imprenta de J.M<sup>a</sup> Pérez. Madrid, 2 vols.1876, 2<sup>a</sup> ed., Prólogo del Vol. 2. (1<sup>a</sup> ed., 1863-73)

dad en el camino de la vida, sin cuya ley sería inexplicable la existencia del hombre sobre la tierra". Todo muestra esa unidad y esa ley: "La Revelación... la Historia... y la Ciencia... que están de acuerdo al afirmar la igualdad del origen de todos los hombres, su procedencia de una primitiva pareja, y la unidad de la especie humana por lo tanto." E insiste: "La Historia se funda en una ley de unidad por dos razones poderosas: 1º porque el sujeto que produce los hechos es siempre el mismo, esto es, el hombre de todos los tiempos, pasados, presentes y futuros; y 2º porque los hechos humanos, considerados en conjunto, conspiran al mismo fin: el perfeccionamiento de la Humanidad, que a todos los hombres afecta."<sup>35</sup> (Los subrayados son nuestros)

Y dentro de esta concepción unitaria, más o menos providencialista o de progreso, pero siempre teleológica, se hace imprescindible la **apelación a los orígenes en las dos historiografías**, en las disposiciones oficiales y en el pensamiento general. Los orígenes como comienzo del proceso, como privilegiado eslabón de la cadena de acontecimientos y dotados de un fuerte carácter explicativo.

Si en las Historias Generales la necesidad de remontarse a los orígenes aparece siempre, aunque con algunas variantes, en los manuales escolares estos enlazan casi siempre, al menos hasta finales de siglo, y en los de Primaria mucho más allá, con la Historia Sagrada y los orígenes bíblicos.

El manual de Historia Universal de A. Moreno Espinosa extraordinariamente reeditado, a pesar de su talante modernizador acude a la Creación y al Diluvio para completar la unidad de la Historia, por encima del evolucionismo o de los adelantos de la investigación histórica. "Según el relato bíblico, —dice—, Dios creó la tierra... y apareció en ella el hombre como soberano del planeta y conciencia del universo. Más no provino la especie humana de transformaciones progresivas de las especies inferiores.... A la luz de este principio ve la ciencia la unidad y solidaridad del sujeto de la Historia." Siguen después Adán y Eva, Noé y el Diluvio, y luego Jafet, etc., etc.<sup>36</sup> Pero, puesto que en los finales de siglo la investigación ya había avanzado descubrimientos sobre lo que se denominaría la Prehistoria, se hace un intento de conjugar los orígenes bíblicos y estas primeras informaciones, no encontrando contra-

<sup>35</sup> ZABALA URDANIZ, M.: *Compendio de Historia Universal*, por... Obra informada favorablemente por el Consejo de Instrucción Pública y premiada con medalla de 1ª clase en la Exposición Regional Valenciana de 1883, y con medalla de oro en la Exposición aragonesa de 1886. Valencia 1898, 4ª ed., pp. 10-11. (1ª ed., 1883 ¿?),

<sup>36</sup> MORENO ESPINOSA, A.: *Compendio de Historia Universal, distribuido en lecciones y arreglado a las demás condiciones didácticas de esta asignatura para servir de texto en la segunda enseñanza*, por... catedrático del Instituto de Cádiz. 4ª edic. Cuarta edición, corregida y mejorada. Imprenta de la Revista Médica de D. Federico Joly. Cádiz, 1881, p.12 (1ª ed., 1870)

dicción en ello. De forma, que igual que se añaden por detrás los últimos acontecimientos, se añade por delante lo que se va sabiendo, sin trastocar por ello el esquema unitario y pretendidamente coherente de todo el conjunto. Y esa idea fuerza teórica es la que permanece. Así, insiste el autor después de hablar del diluvio, de Babel y del castigo divino de la dispersión de los hombres sobre la tierra: “*Aquí termina esa primera época que por no caer bajo el dominio de la Historia Profana, ha recibido modernamente el nombre de tiempos prehistóricos, los cuales son hoy objeto de curiosos e interesantes estudios...*”<sup>37</sup> Orígenes bíblicos y Prehistoria se confunden en esta supuesta modernización historiográfica del manual escolar.

El mismo Merelo utiliza la Creación como el límite de la Historia Antigua, fechándolo rigurosamente: “*La Historia antigua, –dice–, tiene por límites la Creación (4.963 a.C.), y la destrucción del Imperio romano de Occidente por los Bárbaros (476 d.C.)...*” es decir, calcula el autor “*...más de 54 siglos*”.<sup>38</sup>

Los textos de Primaria expresan con toda sencillez e ingenuidad el contenido de estas teorías, limitándose a afirmaciones contundentes, sin más apoyatura teórica explícita

El organicismo presente hace que las edades que la Historiografía usa ya,

encuentren su parangón en las edades de la vida del hombre individual, lo cual ayuda aún más si cabe a componer ese cuadro compacto que presenta la Historia como un solo y total proceso. El ejemplo de las edades del hombre es una presa fácil para usar como “adecuación” pedagógica para la comprensión del proceso continuado y unitario de la Historia frente a los adolescentes. El organicismo historiográfico aparece así trasmutado en un recurso utilísimo en la enseñanza. Y todo ello santificado por la apreciación de la existencia de “leyes de la historia”, es decir un conjunto de verdades científicas que avalan la evolución orgánica de las sociedades. Aunque el motor de esos desarrollos cambie según la ideología del autor, esa periodización se mantiene y ese orden natural de la sucesión del proceso dividido en edades tiende a explicarse por leyes científicas, con mayor o menor convicción.

El carácter científico de la historia, que aspira a parecerse a otras ciencias más respetadas en el momento, es otra característica teórica que tanto la Historiografía como la enseñanza se afanan en mostrar, y lo hacen tanto desde los representantes más modernos hasta los más conservadores. Así el conservador Merry Colom, autor de éxito entre los círculos católicos que, según indica el reciente diccionario de

<sup>37</sup> Ibidem, p. 14.

<sup>38</sup> MERELO, M.: *Lecciones elementales de Historia Universal*, por... Doctor en Ciencias, Catedrático de Geografía e Historia en el Instituto del Noviciado, etc., etc. Madrid, 1872, p. 11

historiadores de Peiró y Pasamar, fue uno de los que contribuyó a “...consolidar la construcción de la Geografía y la Historia como disciplina escolar y la de catedrático como una profesión”<sup>39</sup>, en su nueva *Historia de España* en 6 volúmenes insiste en una serie de leyes científicas que explican el proceso histórico, como son por ejemplo *La Ley de la continuidad histórica*, *La Ley del perfeccionamiento cumplido*, o *La ley de las edades*<sup>40</sup>. En este intento teórico coinciden pues los autores más reformadores y los más integristas a la hora de redactar sus manuales, profesores de Universidad o de Instituto.

De la misma forma se procede en el caso de la Historia de España, y la misma teoría histórica preside su investigación y su enseñanza. En este caso, la unidad del sujeto y la continuidad del proceso se afirman con mayor prolijidad, a partir de la identificación de ciertos elementos que demuestran de forma fehaciente dicha unidad. Como es sabido, los tres elementos básicos de la supuesta **unidad de la Historia de España** y de su ordenamiento continuado como proceso unitario de formación de la nación se refieren al carácter, la monarquía y la religión, como se repite invariablemente en todos los manuales.

Esos tres elementos que avalan la unidad del sujeto nacional y del proceso histórico que lo forma se apoyarán a su vez en el relieve que adquieren, protegidos a su sombra, ciertos personajes y acontecimientos que se constituirán en tópicos repetidos hasta la saciedad en los manuales, los programas, las lecciones y el aprendizaje memorístico de los alumnos, durante años y años. Los tópicos y la teoría se apoyan mutuamente.

En otros trabajos hemos hecho ya un estudio más minucioso de la unidad del sujeto a partir de la presencia constante que estos tres elementos de la idea de España tuvieron en la enseñanza de la Historia<sup>41</sup>. Baste citar aquí un par de ejemplos.

La nación es el sujeto y es lo que da sentido y coherencia por tanto a la Historia de España, al igual que el sujeto Humanidad se la había dado a la Historia Universal. No hay que asombrarse sin embargo de que tanto la Historia Universal como la Nacional tengan una periodización idéntica. Así lo afirma un manual tan estudiado como los de Moreno Espinosa que se expresa de forma contundente al respecto: “*La Historia de España, –dice–, como la Universal, se divide en tres edades: Antigua, Media, Moderna... El primero de estos grandes períodos corresponde al origen de nuestra nacionalidad, y*

<sup>39</sup> PEIRÓ, I., PASAMAR, G.: *Historiadores españoles contemporáneos*, op. cit., p.411

<sup>40</sup> MERRY Y COLOM, M.: *Historia de España*, Sevilla, 1866-88, 6 vols.

<sup>41</sup> MAESTRO, P.: “La idea de España en la historiografía escolar del XIX”, en A.A.V.V.: *La idea de España en las historiografías peninsulares*, (en prensa). Ver la tesis doctoral “Historiografía y enseñanza de la Historia”. Universidad de Alicante, 1996.

*durante él España no puede considerarse más que como una expresión geográfica por haber caído bajo la dominación de otros pueblos; el segundo es de elaboración y desarrollo de la nacionalidad, cuyos elementos constitutivos se fijan durante la Reconquista; y el tercero se caracteriza por la formación **completa y definitiva** (la negrita es nuestra), de la nacionalidad.”<sup>42</sup>*

Ese es el sujeto: España como nación, que se desarrolla milagrosamente en las mismas edades que el resto del mundo en general y alcanza su acabamiento completo y definitivo. ¿El fin de la Historia?

Pero ese sujeto adquiere su autenticidad precisamente por su existencia remota, desde los orígenes, mostrando ya sus peculiaridades que se mantendrán a lo largo de los tiempos de forma inalterable, cosiendo los diferentes períodos del proceso. Como decían los manuales más elementales, “los españoles de entonces”... que equivale a decir, los mismos de hoy que se han mantenido a lo largo de la Historia.

Los ejemplos son cuantiosos. El también difundido *Prontuario de Historia de España* del Catedrático madrileño y representante del conservadurismo católico, Félix Sánchez Casado, también integrante del grupo de catedráticos que ayudaron a consolidar la disciplina, y también continuado en sus textos por otros autores, nos ofrece una imagen

emblemática de la forma de entender los caracteres unitarios que definen la nación española y dan sentido y continuidad a la Historia de España:

*“Tres son los caracteres del pueblo español que aparecen en todo el curso de su historia constituyendo su fisonomía especial y el resorte de todos sus grandes acontecimientos: el sentimiento religioso, sin el cual España hubiera dejado de ser nación, como la Siria, el Egipto y la Berbería; el amor a la patria, por cuya independencia pelaron nuestros antepasados dos siglos contra los romanos, uno contra los godos y ocho contra los árabes; y, en fin, la monarquía, que nos ha dado caudillos en la guerra, sabios que se adelantaron a su siglo, políticos consumados, insignes favorecedores de las artes y de las letras, ínclitos legisladores, y santos en fin cuyas virtudes y abnegación veneramos en los altares. Guzmán el Bueno sacrificando a su hijo en aras de la patria por no faltar al juramento prestado al rey de defender a Tarifa, podría ser el emblema del carácter nacional.”* Concluyendo que: *“El patrimonio y la unidad moral del pueblo español en su historia lo constituyen su indomable perseverancia, junta con la unidad de lengua y de religión, un valor que llega hasta la temeridad, la fe en Dios y la desconfianza en los hombres...”* (Subrayados nuestros)

<sup>42</sup> MORENO ESPINOSA, A.: *Compendio de Historia de España*, op. cit., p. 16.

La necesidad de marcar la continuidad es tan fuerte que hace retorcer las explicaciones ante la evidente variedad de pueblos que pisaron sucesivamente la península, llevando el principio a sus últimos extremos: “*En siete invasiones sucesivas Europa, África, el Septentrión y el Mediterráneo se han disputado a su vez su posesión (de España). Y sin embargo ¡cosa rara!, no hay en el mundo otro pueblo cuyo carácter nacional se haya conservado más tenazmente a través de los siglos...*”<sup>43</sup>

Ese sentido de unidad y de continuidad, que implica a la vez el de finalidad del proceso histórico, construyeron una específica relación entre pasado y presente que también se ha constituido en una categoría resistente y vulgarizada. El presente es lo que hay que justificar. Y para ello se usa y se abusa de la Historia y de su enseñanza que han de “explicarlo”. Un presente de llegada más que de cara al futuro, un presente terminal, resultado del proceso de formación de la nación, una nación que más que un proyecto de futuro es un mandato de aceptación y conserva-

ción, desde un sentido de complitud de la Historia, reflejado siempre en los manuales escolares, sin la posibilidad de abrir más opciones, un presente que obliga a la docilidad nacional más que a los proyectos renovadores, que obliga también a una enseñanza trasmisiva y dogmática, un presente en definitiva terminal, de llegada, propio de un nacionalismo “satisfecho”, en la feliz expresión de José María Jover.<sup>44</sup>

Un presente pues que desde el punto de vista de las categorías temporales se relaciona con todo el pasado de una forma global, desde los orígenes a nuestros días.

Estas son categorías históricas que definen lo sustancial de la Historia de España, lo que le da sentido e inteligibilidad, y por tanto lo que debe ser estudiado en la escuela<sup>45</sup>. La semejanza de estos planteamientos con lo que se describe en el *Discurso Preliminar* de Lafuente, que hemos citado, y también en su *Prólogo*, se aprecia sin dificultad.

De esta forma se entiende que, tanto en la Historiografía académica como en la escolar, la continuidad se refleje

<sup>43</sup> SÁNCHEZ CASADO, F.: *Prontuario de Historia de España para uso de los alumnos de segunda enseñanza*, por... Catedrático del Instituto Cardenal Cisneros, Librería de D. Gregorio Hernando. Madrid 1882, 8ª ed., pp. 2-3. (1ª ed., 1867).

<sup>44</sup> JOVER, J, M<sup>a</sup>: “Caracteres del nacionalismo español, 1854-1874”, en *Zona Abierta*, nº 31, abril-junio 1984., p. 13.

<sup>45</sup> Hay que señalar que algunos de estos autores de manuales escolares de gran difusión, como los de Moreno Espinosa o Sánchez Casado, que acabamos de citar, merecieron algún elogio por parte de historiadores como Altamira, que aún con críticas importantes no los descalificó totalmente ni mucho menos. Ese es el caso de los manuales de Moreno Espinosa o de Sánchez Casado, o incluso los de Picatoste. Aunque los elogios no fueran definitivos, es evidente que no se trata de obras menores de feroz espíritu vulgarizador o de gran mediocridad, y que sus autores estuvieron en contacto con grandes historiadores como Altamira, especialmente interesado y solvente en cuestiones de enseñanza de la Historia.

incluso en la forma de componer sus obras. Las Historias Generales, conservan el esquema y van añadiendo al final los nuevos acontecimientos. Así se va componiendo la Historia General de España desde Mariana hasta mediados del siglo XIX gracias a sus muchos continuadores, –Miñana, el conde de Floridablanca, el conde de Toreno– que van añadiendo nuevos tramos finales hasta llegar a la Historia de España de E. Chao de (1848-52). Y de la misma forma la Historia General de España de M. Lafuente sigue los mismos derroteros, continuada por J. Valera, A. Borrego o D. Antonio Pirala. El método acumulativo es conocido y utilizado de forma natural por todos estos autores.

También los autores de textos escolares conocen y utilizan el recurso igualmente. **Lo conocen** y así se expresa en uno de los textos más difundidos en Secundaria, el *Compendio de Historia de España* de Alfonso Moreno Espinosa, que adjunta unos apéndices bibliográficos extensísimos, en los que, ( 9ª edición de 1903) después de citar las Historias Generales más habituales escritas en el XIX, añade por fin: “... y sobre todos el ilustre D. Modesto Lafuente, que, aprovechando los trabajos anteriores, ha dejado un monumento literario en su “*Historia General de España*”, continuada después de la

*muerte de su autor por el insigne literato D. Juan Valera*”<sup>46</sup>.

**Y también lo utilizan:** el *Compendio* de Gómez Ranera, ya citado, que llega en la primera edición de 1837 hasta Fernando VII, y en la 6ª edición de 1858 (corregida por su mismo autor) se ha convertido en un *Compendio de la Historia de España desde su origen hasta el reinado de Doña Isabel II y año de 1852*, exactamente, aunque hay también versiones... “...hasta Isabel II y año de 1843”, o “...hasta Isabel II y año de 1862”, etc.

Lo mismo podríamos encontrar en otros muchos libros de texto, ya que los manuales de Secundaria, al igual que los historiográficos, también tienen sus “modelos”, que se imitan constantemente y que sirven como punto de referencia para otros autores<sup>47</sup>. Y por supuesto gozan de larga vida, reeditados por sus seguidores, que en este caso son sus hijos-catedráticos de instituto, sus alumnos, o simplemente sus familiares. El hecho es que, muchos años después de fallecidos los autores, sus textos siguen usándose en los institutos.

La unidad, continuidad y totalidad del proceso se alimenta pues en diferentes formas desde las dos historiografías, la académica y la escolar. Y afecta a multitud de conceptos sobre la

<sup>46</sup> MORENO ESPINOSA, A.: (9ª edición, 1903; 1ª ed., 1873) *Compendio de Historia de España, distribuido en lecciones y adaptado a la índole y extensión de esta asignatura en la segunda enseñanza*, por.... Catedrático, por oposición, de Geografía e Historia en el Instituto de Cádiz. Imprenta de la Revista Médica de D. Federico Joly. Apéndice 2º, p. 447.

<sup>47</sup> Ver Peiró, I: “La difusión de los libros de texto...”, op. cit.

teoría de la Historia, que ambas historiografías comparten.

No es difícil por tanto encontrar restos de todas estas posiciones teóricas tanto en los programas, como en los libros de texto, en las disposiciones de la administración o en algunas formas del pensamiento colectivo muy cercanas a nosotros.

Una de las categorías más interesantes es sin duda la concepción del tiempo histórico, al que hemos aludido ya. Las explicaciones teóricas que aparecen en estos manuales de secundaria son en extremo interesantes y dignas de un análisis pormenorizado, que hemos acometido en otros trabajos<sup>48</sup>.

## ***2. Otras categorías que aseguran la inteligibilidad de la Historia y de su aprendizaje: la explicación histórica y los criterios de “verdad”. La única historia verdadera***

No cabe duda de que este modelo de enseñanza requiere una excelente memoria por parte de los alumnos. Pero aún así, a partir de los años setenta del s. XIX se vislumbra en los manuales y en las declaraciones de profesores y pedagogos, un intento de superar la simple acumulación de hechos, buscando una lógica que haga explicable el enmarañado conjunto. Por otra parte, el desarrollo de la investigación histó-

rica y la aparición de la historiografía positiva, junto a la abundancia de investigaciones y nuevos descubrimientos, que deben transferirse a la enseñanza, siguiendo el modelo, hacen cada vez más difícil ofrecer la totalidad apelando simplemente a la sucesión. Enlazar unos hechos con otros, explicarlos, aparece tímidamente en la escuela como una necesidad científica y pedagógica. La explicación parece cobrar algún terreno a la simple enumeración o descripción de los hechos.

Y esta explicación, sin traicionar al esquema unitario y lineal, adopta la forma de explicación unicausal y lineal introduciendo lo que podríamos denominar una explicación lineal “por épocas”, es decir el intento de caracterizar los hechos de esa época a partir de la explicación de los hechos inaugurales de la misma, que sirven para comprender todo el desarrollo posterior. Con ello se intenta enlazar la explicación de unas edades respecto de las siguientes, dando así cuenta del por qué de las periodizaciones y de la continuidad inevitable del proceso general. En todo caso la explicación causal lineal predomina y se mantiene al servicio de la unidad de la Historia.

Estas novedades se aprecian sobre todo en los textos que introducen la historia interna y que están más cerca por tanto de las novedades historiográ-

<sup>48</sup> Hemos hecho un estudio más detallado en la tesis doctoral citada: “*Historiografía y enseñanza de la Historia*”, Universidad de Alicante, 1996.. Ver también: MAESTRO, P.: “Epistemología histórica y enseñanza”, en *Ayer*, nº 12, 1993, pp.135-181.

ficas de fin de siglo. Así ocurre con los citados manuales de Merelo, Moreno Espinosa, Zabala y algunos otros, deudores generalmente en estas explicaciones por épocas de las Historias Universales foráneas.

Las introducciones teóricas de los textos incitan así a huir de una simple memorización sin sentido y a utilizar la explicación, o lo que ellos denominan “la historia filosófica”. Sin embargo aceptan que, desgraciadamente, encuentran serias dificultades para llevar adelante un cambio tan importante en los manuales. Y esto es así por la enorme dificultad de incorporar realmente novedades historiográficas producidas desde una nueva forma de pensar la Historia, sin quebrantar antes el modelo tradicional. Problema que se repetirá en otras muchas ocasiones, mucho más evidentes cuanto más profundo sea el cambio. Lo cual explica la resistencia general a abandonar dicho modelo.

Así vemos como la mayoría de los manuales de autores krausistas generalmente, que conocían y aceptaban esta historia denominada “filosófica”, reconocían a la vez la dificultad de introducirla en la enseñanza. Así, el mismo Moreno Espinosa, que acomete con más esfuerzo la cuestión de la explicación histórica y que reconoce explícitamente que una de las virtudes

más interesantes del método histórico es su *sistematicidad*, es decir que los hechos estén “*enlazados por la relación de efecto y causa*”, acaba aceptando que su manual tendrá que recurrir a una solución mixta. “*Arreglaremos el plan de nuestro curso a la división cronológica de Edades y épocas, adoptando el método geográfico y la forma narrativa, aunque con tendencia a la filosófica y crítica, y estudiando la historia interna de cada pueblo o periodo, después de haber expuesto los hechos de su historia externa*”<sup>49</sup> (Subrayados nuestros) No digamos nada de aquellos autores más conservadores, que ni siquiera se lo planteaban. La estructura cronológica y la historia externa se mantuvieron pues como un esqueleto firme y lo demás aparecía como añadidos, piezas pegadas que no consiguieron cambiar el esquema antiguo.

Como lo prueban las críticas de Rafael Altamira al respecto, refiriéndose al fallido intento de estos manuales: “*Hermanando la historia interna con la interna, –decía ya a principios del XX– algunos libros de texto de nuestra segunda enseñanza han dado entrada a materias de la civilización, pero, a mi ver, no en toda la necesaria medida ni con la suficiente composición orgánica respecto de la parte político militar.*” (Subrayado nuestro)<sup>50</sup> Lo complicado

<sup>49</sup> MORENO ESPINOSA, A.: *Compendio de Historia Universal*, op. cit., p.4-5.

<sup>50</sup> ALTAMIRA, R.: *Historia de España y de la civilización española*, 3ª edición corregida y aumentada considerablemente por el autor. Herederos de Juan Gili, editores. Barcelona, 4 vol., 1913-14, p. 9-10 (1ª ed. 1900-1911, 4 vol.).

era pues cambiar la estructura general. Sin duda, el corsé de la historia tradicional y la extensión de las *Res gestae regumque ducumque et tristia bella*, que el modelo escolar tradicional imponía, hicieron muy difíciles los cambios. Y más cuanto más conservadora fuera la política educativa y la política en general, que lo fue casi siempre.

La explicación acabó quedándose en la utilización de los grandes hitos de la historia nacional, que funcionaron como nexos de unión y como elementos explicativos a la vez. Hitos de la Historia que hoy mismo siguen siendo defendidos por los políticos conservadores europeos, en general.

La pretendida verdad incontestable de esta forma de entender la historia y su enseñanza se tradujo en la aceptación de la concepción de la historia “objetiva”, basada en los documentos y fuentes que parecían tener dentro todas las claves de reconstrucción, que no de interpretación, del pasado. Una aspiración historiográfica que quedó como dogma de fe para los escolares y para el pensamiento vulgar acerca de la historia.

Todos estos criterios de inteligibilidad histórica, que sólo se apuntaban de forma elemental en las citadas lecciones teóricas de los textos de Secundaria, pero que estaban presentes siempre, venían a sustanciarse en la declarada y explícita función asignada a la Historia: primero con un sentido ejemplar, pero sobre todo con una función de memoria y guarda de la tradi-

ción, del pasado con una verdad única, de la formación de una nación a la que se pertenece por imperativo histórico, más que por adhesión a su proyecto de futuro.

Esa función asignada de entendimiento del presente, se planteó pues desde todos los elementos teóricos apuntados, como una determinación, un mandato al que no se podía ni se debía escapar, ya que la función última de su enseñanza era la de la formación de “buenos” ciudadanos, es decir formados en el sentido en que impone la interpretación dada del pasado. **El aparato teórico resultó pues imprescindible para garantizar los efectos de las intenciones políticas.**

La utilización de hitos históricos y personajes emblemáticos de la historia así entendida, se construyó sobre este fondo teórico, aunque los hechos y personajes aparecieran como lo único importante, lo que se transmitía realmente en la escuela. Y ese desgajar de los tópicos respecto de su sustento teórico, permitió crear la ilusión de que, mejorada la interpretación de los mismos, modernizar la disciplina escolar sería una necesidad admitida y fácil de llevar a la práctica. Nada más lejos de la realidad.

Las novedades historiográficas, cuando son realmente importantes, no se refieren sólo a la nueva interpretación de un hecho o un personaje. Suelen acompañarse de un cambio más profundo en la forma de entender el mismo conocimiento histórico, sus for-

mas de investigación, sus categorías, la utilidad y valor social o científico que se le atribuya, su utilización como herramienta de dominio o de liberación, su papel de construcción de un pensamiento rutinario o de un pensamiento crítico, su valor frente a los problemas sociales, su capacidad para construir el futuro.

Por lo tanto cambiar la forma del currículum escolar no es sólo una cuestión de modernizar las interpretaciones de ciertos hechos, manteniendo el esquema de fondo, la concepción del currículum. Es mucho más, porque cambiar la enseñanza implica plantearse los mismos problemas que plantea el cambio en la forma de entender la historia, su valor como conocimiento y como saber para la acción.

Desgraciadamente, en muchos cambios de aparente modernización de los programas escolares se seguía y se sigue manteniendo una misma posición historiográfica y educativa antigua, aunque en superficie parezca que la cosa ha cambiado.

Apuntaremos por último que todo este conjunto de factores que fabricaron y afianzaron el modelo tradicional fue siempre acompañado, como es natural, por las prácticas escolares, factor fundamental en la fijación del modelo. Ya hemos visto que no son sin embargo independientes de este complejo proceso de trasvase de contenidos y teorías, como es el caso de las recetas prácticas aplicadas desde la teoría del resumen.

El aprendizaje de esta historia concebida como un resumen extensísimo e incomprensible, sólo podía hacer apelación a la memoria como cualidad fundamental. Máxime teniendo en cuenta que el papel asignado al alumno por la pedagogía del momento era el de un sujeto pasivo, receptor de conocimientos acabados y ciertos. Los legisladores así lo entendieron desde el primer momento.

Muchas de las prácticas pedagógicas que incorporaron los textos escolares iban encaminados precisamente a facilitar este estudio memorístico, como los cuadros cronológicos, los resúmenes de cada lección, o incluso los resúmenes en verso, a los que hemos aludido ya, los resúmenes de los resúmenes, etc.etc. Y también un formato de preguntas y respuestas de los textos, muy semejante al de los catecismos, de forma que la verdad histórica resumida y escueta, pero segura, pudiese ofrecerse al alumno en una forma que facilitara una actividad considerada fundamental: los exámenes concebidos como una regurgitación del texto. Los libros de historia pasaron así a ser una especie de catecismo nacional para la formación de ciudadanos, pero eso implicaba al mismo tiempo la consagración de un tipo de práctica escolar magnificada como la única posible y la que garantizaba la excelencia del aprendizaje.

Estos recursos pedagógicos servían a la única posición posible atribuida a alumnos y profesores desde este mode-

lo: como receptores acrílicos de conocimientos acabados, o como dispensadores de los mismos a través del filtro del manual-resumen.

Así podemos concluir que la forma que adoptaran las disciplinas escolares, desde todos los factores analizados, tenía y tiene un fuerte contenido teórico e ideológico, que impregnaba todos los elementos clave del currículum, no sólo los contenidos factuales.

Y ello es así, porque según se piense la disciplina escolar, y según como se establezca la relación entre la concepción historiográfica y la didáctica, puede convertirse o bien en un instrumento para la creación de un pensamiento pasivo, falsamente erudito y rutinario, o por el contrario favorecer el desarrollo de un pensamiento histórico crítico y creativo. La disciplina-resumen sin más, como lo fue la Historia, y otras más, en la primera formulación de la escuela pública, produjo más bien un discurso del primer tipo.

En los desarrollos posteriores, que necesitarían un espacio mayor para su análisis, el modelo tradicional resistente, presenció sin embargo la aparición de nuevas propuestas de renovación interesantes que lucharon y siguen luchando desde diversos frentes para ofrecer alternativas a este modelo tradicional, cada vez más obsoleto. Una de las mejores la representó la enseñanza de la historia generada en la experiencia de la Institución Libre de Enseñanza, y otras manifestaciones colaterales,

que tuvieron su desarrollo desde finales del XIX y su mejor momento en la expresión educativa de la Segunda República española. Sin embargo, como es bien sabido, todo ello fue borrado por la destrucción y el exilio que, perdida la guerra civil, generó la dictadura militar franquista, que retomó el modelo tradicional, en una forma mucho más burda y estereotipada de la idea de España, de la Historia y de su enseñanza. La transición democrática de los setenta ha generado en las décadas posteriores nuevas expectativas y está produciendo, con mayores o menores dificultades, alternativas, estudios, propuestas concretas, reflexiones que, a pesar de las dificultades, continúan produciendo obras estimables y ensayos en la práctica. Sin embargo, y a pesar de todo ello, –ignorándolo incluso–, en los momentos actuales parece perfilarse con cierta claridad un intento de volver de alguna forma a modelo antiguos, definitivamente obsoletos. Pero las investigaciones actuales sobre los modelos tradicionales, sobre sus condicionantes y sus contradicciones, nos afirman en la idea de que es preciso, mediando análisis rigurosos, deconstruir dichos modelos y buscar alternativas basadas en las nuevas concepciones historiográficas y didácticas, en propuestas educativas democráticas, so pena de no poder avanzar de una forma generalizada en esa esperada renovación de la disciplina escolar.