

EL PASADO ESCINDIDO: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS ESPAÑOLAS, 1875-1900*

por

CAROLYN P. BOYD

University of California, Irvine

RESUMEN: *Durante la Restauración la enseñanza de la historia de España a nivel primario y secundario reflejaba los conflictos ideológicos y políticos de la sociedad española. Dada la debilidad del estado liberal y su incapacidad de crear y transmitir eficazmente una visión de la historia, los libros de textos reproducían la ideología y los intereses particulares de los catedráticos. Ante la relativa inbibición del estado, los libros de texto rara vez proporcionaban a los alumnos una idea coherente del pasado de España y de los españoles.*

PALABRAS CLAVE: Nacionalismo. Historia. Enseñanza. Libros de texto

ABSTRACT: *During the Restoration the teaching of Spanish history at the primary and secondary level reflected the ideological and political conflicts of Spanish Society. Given the weakness of the liberal state and its inability to create and effectively transmit a vision of history, textbooks reflected the ideology and self-interest of History chair professors. Due to the state's relative inactivity, textbooks rarely gave students a coherent idea of Spain's and the Spaniards' past.*

KEY WORDS: Nationalism. History. Teaching. Text books.

Durante el último cuarto del siglo XIX, la industrialización, la urbanización, la consolidación del estado y la amplia implantación de instituciones políticas liberales y democráticas estimularon a las sociedades occidentales avanzadas a impulsar la expansión rápida de la instrucción pública. Los estados mo-

* Este artículo ha sido traducido del inglés por Edward Baker.

dernizadores se arrogaron asimismo la autoridad de elegir programas de estudios, libros de texto, y métodos pedagógicos, con el fin de poner al alcance de todos los niños por igual los conocimientos, los valores y los comportamientos imprescindibles para acceder a la condición de ciudadanos responsables y productivos. La historia, especialmente la historia nacional, se distinguía como disciplina académica y como asignatura escolar durante esta época de formación y consolidación estatal. La historia nacional proporcionaba una justificación del nuevo orden social, una «genealogía del presente»¹ que explicaba los orígenes y la misión histórica del estado nacional liberal y sus clases dirigentes. Mediante el cultivo de un sentimiento de historia e identidad compartidas entre ciudadanos separados hasta aquel momento por la lengua, la etnicidad, la religión o la lealtad regional, los sistemas políticos democratizantes pretendían suavizar los conflictos sociales y políticos y fortalecer la identificación popular con el estado nacional en un momento de crecientes rivalidades interestatales. Así, el nacionalismo era en Europa una construcción cultural consciente cuyo significado político como movimiento de masas dependía de la existencia de los medios modernos de comunicación y socialización².

Es fácil, sin embargo, esquematizar excesivamente. De hecho, incluso en los estados del Occidente europeo que han elaborado los modelos de las teorizaciones recientes en torno al nacionalismo, el surgimiento de sistemas educativos nacionales no garantizaba automáticamente la producción y la imposición de un discurso hegemónico sobre la nación. Por el contrario, las líneas generales de la historia y la identidad nacionales, lo mismo que el derecho de educar a la juventud de la nación, a menudo se discutían agriamente. Los colegios privados seguían educando a un elevado porcentaje de los hijos de los propietarios, inculcándoles a menudo un sistema de valores contrarios a los del estado.

¹ FONTANA, Josep: *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, 1982, 9.

² Sobre el surgimiento de la historia y su utilización en los programas escolares del siglo XIX, véanse, *inter alia*, GOOCH, G. P.: *History and its Historians in the Nineteenth Century*, Boston, 1959; HOBBSAWM, Eric: *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, 1998, 2a ed.; y, con RANGER, Terence: *The Invention of Tradition*, Cambridge, 1984. Lewis, BERNARD: *La historia: recordada, rescatada, inventada*, México, D.F., 1979; FERRO, Marc: *The Use and Abuse of History, Or How the Past is Taught*, Boston, 1984; NORA, Pierre, comp.: *Les lieux de mémoire*; t. 1, *La République*; y t. 2, *La Nation*, Paris, 1984-1986; K. RINGER, Fritz: *Fields of Knowledge: French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890-1920*, New York, 1992; FONTANA, J.: *Historia*; MURILLO FERROL, Francisco: *Estudios de sociología política*, Madrid, 1963; P. BOYD, Carolyn: *Historia Patria: Politics, History and National Identity in Spain, 1875-1975*, Princeton, 1997; edición española Barcelona, 2000; y CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, 1997. Sobre la evolución del nacionalismo en general, véanse ANDERSON, Benedict: *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, London, 1983; BREUILLY, John: *Nationalism and the State*, Manchester, 1982; GELLNER, Ernest: *Naciones y nacionalismo*, Madrid, 1997; SMITH, Anthony: *La identidad nacional*, Madrid, 1997; GREENFIELD, Liah: *Nationalism: Five Roads to Modernity*, Cambridge, Mass., 1992; BLAS GUERRERO, ANDRÉS DE: *Nacionalismos y naciones en Europa*, Madrid, 1994; y NÚÑEZ SEIXAS, Xosé M.: *Movimientos nacionalistas en Europa, siglo XX*, Madrid, 1998.

Además, en la medida en que las capas sociales subordinadas han tenido y puesto en práctica la capacidad de resistir la ideología dominante o de contes- tarla con una conjunto de valores culturales alternativos, la escolarización no ha sido un instrumento invencible de hegemonía de las élites, sino un terreno importante de lucha ideológica entre capas que se disputaban el poder político y social³.

En el caso español, la competición institucional y la lucha ideológica impe- dían la construcción de un discurso hegemónico en torno a la historia y la iden- tidad nacionales. El presente ensayo estudia la enseñanza de la historia durante la Restauración, momento en que las peculiaridades de la cultura política de la España contemporánea—en particular el bajo nivel de la movilización política, las versiones encontradas de la identidad nacional española, la ausencia llama- tiva de un movimiento nacionalista de masas, y la escasa fuerza de atracción de la identidad española frente a la local o regional—se fraguaron⁴.

La incapacidad del estado liberal de articular y difundir una ideología na- cionalista convincente como contrapeso a las tensiones producidas por la mo- dernización económica y social, reflejó las prioridades políticas de una oligar- quía que no tenía apenas interés en forjar mecanismos políticos que abrieran paso o integraran a nuevos grupos sociales, o en «inventar» prácticas simbólicas y creencias que sobrepasaran sus intereses particularistas. Por el contrario, los partidos dinásticos se desinteresaron por el sistema educativo estatal y, o bien toleraron o bien estimularon la competitividad de un sector privado amplio e influyente que inculcaban a sus alumnos ideas sobre la historia y la identidad nacionales que cuestionaban las concepciones fundamentales en que el estado liberal basaba su legitimidad. Los conflictos surgidos en esta época crucial se originaban en visiones contrapuestas del pasado y el porvenir nacionales, y condujo a una serie de confrontaciones políticas y culturales que culminaron en la guerra civil de 1936-1939.

Durante el último cuarto del siglo XIX, mientras que en Francia, Alema- nia e Inglaterra los sistemas educativos experimentaron una expansión y una articulación en una relación dinámica con la democratización y una compleji-

³ Véanse RINGER, Fritz K.: *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington, Ind., 1979; ARCHER, Margaret S.: *Social Origins of Educational Systems*, London and Beverley Hills, 1979; Detlef K. Müller, et al.: *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction, 1870-1920*, New York, 1987; y MAYNES, Mary Jo: *Schooling in Western Europe: a Social History*, Albany, N.Y., 1985; GRAMSCI, Antonio: *Cartas desde la cárcel*, Madrid, 1972; y GIROUX, Henry A.: *Ideology, Culture and the Process of Schools*, Philadelphia, 1981.

⁴ Sobre el nacionalismo español, véanse DE BLAS GUERRERO, Andrés: *Sobre el nacionalismo es- pañol*, Madrid, 1989; VV AA: *Estudios sobre nacionalismo español*, número monográfico de *Studia Histó- rica: Historia Contemporánea*, núm. 12, 1994; GORTÁZAR, Guillermo, ed: *Nación y estado en la España liberal*, Madrid, 1994; BERAMENDI, J.G. et al.: *Nationalism in Europe: Past and Present*, Santiago de Compostela, 1994, 2 tomos; DE RIQUER, Borja: *El nacionalismo español contemporáneo*, Madrid, 1996; FUSI AIZPURUA, Juan Pablo: *España: la evolución de la identidad nacional*, Madrid, 2000; y NÚÑEZ SEIXAS, Xosé M.: *Los nacionalismos en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*, Barcelona, 1999.

dad social y laboral creciente, el sistema educativo público en España se estancó por diversas razones⁵. A las élites terratenientes y financieras no les interesaba especialmente una fuerza laboral escolarizada; por otra parte, la lentitud de la modernización económica limitaba también la demanda educativa «desde abajo». Las élites políticas de la Restauración carecían también de incentivos políticos para establecer un sistema de enseñanza pública que fomentara la conciencia nacional y el compromiso cívico. Por el contrario, la falta de interés por la capacidad nacionalizadora de la enseñanza pública permitía a las élites políticas no plantear en público sus desacuerdos respecto a los valores políticos y culturales que se debieran implantar. La Iglesia española veía con suspicacia toda aquella escolarización que no estuviera firmemente bajo su control, y prefería el riesgo no demostrado de la ignorancia al ya conocido peligro de la heterodoxia. De ahí que las propuestas de transmisión de valores liberales hubieran chocado con los intereses clericales y desestabilizado el llamado *turno político* que normalizó la alternancia de los partidos y los puso a salvo de la necesidad de conseguir el apoyo popular. Beneficiaria ella de un sistema político basado en las relaciones de clase tradicionales, la transacción de élites y la desmovilización popular, a la clase política le resultaba más cómodo —lo mismo política que económicamente— distanciarse de la tendencia general europea de la socialización mediante la enseñanza. La inconsecuencia diplomática de España y su temprana desaparición como potencia imperial le permitió sin mayores dificultades hacer caso omiso de los pocos políticos de izquierdas y de derechas que insistían en la «nacionalización» de los españoles mediante un sistema de instrucción pública ampliada y centralizada.

Así, pese a que sobre el papel el sistema educativo español se parecía a la altamente centralizada *Université* francesa, en la práctica el estado toleraba la competición de un sector privado dinámico cada vez más dominado por las órdenes religiosas, cuya presencia creciente indicaba una renovada insistencia en la recuperación de la hegemonía católica perdida durante la revolución liberal. A la altura de 1900 un 20 por cien de los escolares primarios y más de dos tercios de los secundarios se educaban en colegios privados, cuyos programas

⁵ Se abordan los orígenes del sistema educativo español en RUIZ BERRIO, Julio: *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, Madrid, 1970; VIÑAO FRAGO, Antonio: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea: Examen especial de sus relaciones con la enseñanza secundaria*, Madrid, 1982; MARTÍNEZ BONAFÉ, Angels: *Ensenyament, burgesia i liberalisme: L'ensenyament secundari en els orígens del País Valencià contemporani*, Valencia, 1985; PESET, Mariano y PESET, José Luis: *La universidad española (siglos XVIII y XIX): Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Madrid, 1974; y PESET, José Luis, et al.: *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*, Madrid, 1978. Un buena síntesis de la historia educativa de la España contemporánea se encuentra en DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona, 1980. También es útil la obra de JORDI MONÉS: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, 1977. Para colecciones de documentos, véanse SANZ DÍAZ, Federico: *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*, Madrid, 1985; y también la *Historia de la educación en España: Textos y documentos*, Madrid, 1979-1990, 5 tomos.

de estudios y personal docente no se sometían a la menor supervisión estatal y cuyas enseñanzas a menudo subvertían sin ambigüedad alguna los valores liberales. Aunque el estado mantenía celosamente su monopolio de examinar y expedir títulos a nivel secundario y superior, a partir de 1881, los profundos desacuerdos de las élites españolas respecto a los valores políticos y culturales significaban que el estado no ejercía su potestad teórica de reglamentar y supervisar el contenido de las asignaturas, los libros de texto, y las prácticas de los enseñantes, ni en sus propios centros ni en los de sus competidores.

Incluso en el ambiente regeneracionista que se impuso después de 1898, los conflictos ideológicos en el interior de la clase política socavaban los intentos de fortalecer la instrucción en aquellas materias que pudieran haber promovido una cultura nacional más uniforme o el consenso respecto a los valores políticos. Los anticlericales de la izquierda liberal eliminaron la religión como asignatura obligatoria tras el cambio de siglo; la instrucción cívica, aparte de que carecía de lógica en un sistema político cuyo fundamento era el alejamiento del electorado de las urnas, se veía con recelos desde la derecha católica. La lengua y la literatura nacionales, definidas en términos exclusivamente castellanos, suscitaban hostilidades en aquellas regiones que tenían otras tradiciones lingüísticas y culturales. La historia nacional era por igual discordante a menos que se redujera a una cronología neutral de acontecimientos políticos y militares. Además, una clase media económicamente insegura con una concepción credencialista de la educación, rechazaba toda propuesta de extender o intensificar la enseñanza secundaria.

La incapacidad de la monarquía parlamentaria de aprovechar el potencial nacionalizador de la enseñanza estatal suscitaba críticas a la vez que potenciaba las propuestas contrarias. A partir de la década de los 80, los intelectuales republicanos, el movimiento obrero, la burguesía industrial y comercial de las regiones catalana y vasca, y desde otra perspectiva y por razones distintas, la derecha católica tradicionalista, compartían el convencimiento de que una reforma educativa regeneraría a un pueblo sumido en la ignorancia y la apatía, y lo despertaría a la necesidad del cambio político y social. Como observó el joven reformador, José Ortega y Gasset, en 1910, «La Pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros Pedagogía social, y el problema español, un problema pedagógico»⁶. Pero si los críticos reconocían que la reforma educativa conseguiría «renovar nuestra alma»⁷ y crear las bases de la redención moral y material de la nación, sus puntos de vista sobre el contenido, los métodos y los controles adecuados al proceso educativo divergían tanto como sus

⁶ ORTEGA Y GASSET, José: «La Pedagogía social como programa político», (1910), en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, 40, núm. 678 (30 de septiembre de 1916), p. 264. (A continuación se cita como *BILE*.)

⁷ SILIÓ CORTÉS, César: *La educación nacional*, Madrid, 1914, p. 9.

recomendaciones para la regeneración nacional y la transformación política. La derecha propugnaba el retorno a los valores católicos histórica e indisolublemente ligados a la nación y supuestamente traicionados por el estado liberal; la izquierda democrática insistía taxativamente en que eran precisamente aquellos valores anacrónicos los que habían enervado a los grupos sociales más dinámicos y entorpecido el progreso nacional hacia la prosperidad económica y la libertad política.

En ninguna parte se ponían más claramente de manifiesto las consecuencias de este terreno discutido que en la enseñanza de la historia nacional. Promovida en un primer momento por los liberales como el instrumento cultural más idóneo para legitimar el estado liberal, durante las turbulentas décadas que siguieron a la victoria liberal sobre el carlismo en 1839, la enseñanza de la historia perdió algo de su brillo para los moderados, cada vez más clericales y autoritarios, y que paulatinamente reducían el número de horas dedicadas a la historia y la geografía nacionales en los planes de estudios de los recién creados Institutos de segunda enseñanza⁸. Hasta 1901 en el plan obligatorio de estudios primarios no figuraba la historia, omisión que subrayaba la concepción limitada de «la nación» bajo el orden moderado. Los progresistas, por el contrario, seguían valorando la aportación de los estudios históricos a la formación de ciudadanos democráticos y patriotas, y durante el sexenio revolucionario propusieron una expansión dramática de las asignaturas de historia. Tras la restauración de la monarquía en 1875 se impuso la concepción moderada, y a partir de 1880, en los seis cursos del bachillerato español solamente figuraba uno de historia española y otro de historia «universal», planteamiento que no cambió hasta la década de 1930, tras varios intentos infructuosos lo mismo de ministros tradicionalistas que de progresistas de elevar la conciencia nacional mediante el aumento de los cursos obligatorios de historia.

Además, como por lo general se hacía caso omiso de la reglamentación estatal del contenido de asignaturas, exámenes y libros de texto, los estudiantes de enseñanza media no se hallaban ante una interpretación uniforme de la historia y la identidad nacionales durante los dos breves cursos en que se estudiaba historia. Dada la centralidad de los exámenes—y de los libros de textos en que éstos se basaban—como instrumento de control ideológico, llama la atención que el estado no ejerciera su autoridad jurídica para reglamentar el contenido de los mismos. Pero los intentos repetidos lo mismo de los ministros neocatólicos que de los de la izquierda liberal de imponer programas y textos oficiales fueron derrotados por la inercia institucional y la disensión ideológica. Así, pocos libros de textos fueron objetos del escrutinio oficial, salvo con el

⁸ Véase UTANDE IGUALADA, Manuel de, ed: *Planes de estudios de enseñanza media*, Madrid, 1964, para todos los planes de estudios hasta 1964.

propósito del ascenso profesional del autor⁹. Puesto que el aprendizaje de memoria del texto era la forma dominante de la instrucción, lo que un joven en concreto aprendía del pasado de su país dependía del grado de compromiso ideológico y profesional del profesor del Instituto en que le tocaba examinarse. Un sondeo ministerial de los libros de texto de enseñanza media demostró que los 58 Institutos de España utilizaban 23 textos de historia distintos¹⁰. Los siete más utilizados fueron escritos por catedráticos que representaban el abanico entero de la opinión política, incluidas las opciones antidinásticas: entre ellos había un krausista republicano, un demócrata radical, un católico social progresista simpatizante con el regionalismo vasco, tres conservadores y un católico integrista¹¹. Más de un tercio de los catedráticos de Instituto utilizaban textos obligatorios de historia y/o de geografía cuyo autor eran ellos mismos. Muchos de estos libros carecían integralmente de valor científico, pedagógico o estético; en conjunto reflejaban y reforzaban la falta de una idea en común de la nacionalidad capaz de forjar lazos de solidaridad entre la juventud española. Como observó indignado un Director General de Instrucción Pública en una memoria dirigida al ministro, «Por fértil que se suponga el terreno y esmerado el cultivo, donde la abundancia es tanta, es obvio que han de hallar campo abonado para medrar y propagarse plantas parásitas y nocivas»¹².

Este régimen de autonomía casi total explica las dos características principales de los textos de historia durante la Restauración: la indiferencia al lector y la ausencia de un discurso hegemónico. Los textos ciertamente se parecían entre sí respecto al tono y la estructura, debido a los límites que imponía el calendario académico, el sistema de exámenes orales y las pretensiones «científicas» de los autores, catedráticos de Instituto que escribían sus libros de texto

⁹ En el Real Decreto del 24 de mayo de 1895, competía al Consejo de Instrucción Pública dictaminar sobre el mérito de los libros de texto presentados por autores académicos. El artículo 29 del Real Decreto del 12 de abril de 1901, y otro posterior, del 28 de febrero de 1908, trasladaron dicha competencia a la Real Academia de la Historia, que poco después comenzó a publicar informes sobre los textos presentados en su *Boletín*.

¹⁰ Archivo General de la Administración del Estado, Ministerio de Educación y Ciencia, legajo 6940.

¹¹ Los siete textos son: PICATOSTE RODRÍGUEZ, Felipe: *Compendio de historia de España*, Madrid, 1884; MORENO ESPINOSA, Alfonso: *Compendio de historia de España distribuido en lecciones y adaptado a la índole y extensión de esta asignatura en la segunda enseñanza*, Barcelona, 1912, 12ª ed. rev. (1ª ed. de 1871); SÁNCHEZ CASADO, Félix: *Prontuario de historia de España y de la civilización española*, Madrid, 1896, 16ª ed. (1ª ed. de 1867); ORODEA E IBARRA, Eduardo: *Curso de lecciones de historia de España*, Valladolid, 1975, 6ª ed. (1ª ed. de 1867); MACHIANDIARENA, Rufino: *Ensayo de historia de España*, San Sebastián, 1893; MONREAL Y ASCASO, Bernardo: *Curso de historia de España*, Madrid, 1875, 2ª ed. rev. (1ª ed. de 1867); y ZABALA URDÁNIZ, Manuel: *Compendio de historia de España*, Madrid, 1922, 17ª ed. rev., 2 tomos (1ª ed. de 1883).

¹² Exposición del 20 de octubre de 1894, en Ministerio de Fomento, Dirección General de Instrucción Pública, *Boletín Oficial: Contestaciones de los rectores a las Reales Órdenes circulares de 19 y 20 de mayo de 1893, referentes a los libros de texto de los catedráticos* 2, núm. 2 (1894): ii.

para impresionar a sus compañeros de las Universidades, en lugar de adecuarlos a la curiosidad y la capacidad intelectual de jóvenes de doce años de edad. La interpretación, si es que la había, se relegaba a las notas o a un par de breves párrafos impresos en cuerpo menor y pegados a la narrativa principal. Un texto ampliamente utilizado (un tomo de 531 páginas), ostentaba 1521 notas dedicadas a citas bibliográficas, comentarios en torno a los debates historiográficos de la época y minuciosidades históricas¹³. Para abaratar los costes, eran pocas las ilustraciones que interrumpían la infinidad de páginas impresas de la mayoría de los textos.

Los convencionalismos retóricos también difuminaban las diferencias entre los libros, que solían comenzar con una introducción en torno a las consecuencias provechosas del estudio del pasado nacional. Se contaban entre las más importantes el amor a la patria y el orgullo que producían sus triunfos. Por lo que hacían acto de presencia a menudo las listas de las «aportaciones españolas a la civilización», en especial por parte de los autores progresistas que tenían gran interés en que España se avalara como nación moderna¹⁴. Cualquiera que fuera su orientación política, los autores de los libros de texto creían que la historia poseía un valor terapéutico para una nación cuya autoestima había sido minada por los estereotipos negativos urdidos por el enemigo foráneo.

Otra justificación del estudio de la historia era que se encontraba en ella la clave de la identidad nacional de un pueblo afectado por la diversidad «racial», cultural y lingüística. Las invasiones, las conquistas, la dominación, la resistencia, la lucha por la unidad ante los enemigos de fuera y de dentro habían formado el carácter nacional, carácter que, según la afirmación insistente de los autores, estaba históricamente determinada a la vez que era inalterable. Los autores católicos en particular subrayaban su inmutabilidad desde los tiempos de los «celtíberos», con el fin de insistir en inmunidad española a las innovaciones modernas. Todos los libros de texto de la Restauración definían el carácter nacional español en términos notablemente parecidos entre sí, en parte porque todos plagiaban impenitentemente de la mismas fuentes. Entre las predilectas estaba Modesto Lafuente, cuya *Historia general de España* en treinta y tres tomos (publicados entre 1850 y 1867) era la «Biblia» de las clases medias españolas¹⁵. Mas el propio Lafuente había saqueado a los historiadores clásicos del Siglo de Oro, en especial al P. Juan de Mariana. Por lo tanto las observaciones de los libros de historia de la Restauración en torno al carácter nacional tenían resonancias de los valores clericales y aristocráticos de los siglos imperiales. El español siempre había sido «altivo, caballeresco, valiente hasta el heroísmo y

¹³ MORENO ESPINOSA: *Compendio*.

¹⁴ Véase, por ejemplo, PICATOSTE, *Historia*, pp.273-274.

¹⁵ LAFUENTE, Modesto: *Historia general de España desde los tiempos más remotos hasta nuestros días*, Madrid, 1860-1867, 30 tomos. José María Jover plantea su significado para las clases medias españolas en *La civilización española a mediados del siglo XIX*, Madrid, 1991, pp. 154-169.

amante como ningún otro de su independencia»¹⁶; se distinguía por «la viveza de su ingenio, propia de las razas meridionales; su inagotable imaginación... y su grandeza de alma en la desgracia...»¹⁷. Ciertamente había matices diferenciales por debajo de este consenso. Los conservadores católicos insistían en la religiosidad del español y el rechazo instintivo de todo lo procedente del extranjero¹⁸. Los progresistas, en cambio, veían el pluralismo cultural como el principal ingrediente constitutivo de la nacionalidad española; los españoles eran «una raza sintética capaz de adaptarse como ninguna otra, a todos los climas y a todas las costumbres y de asimilarse todas las ideas»¹⁹.

Aunque se pensaba que el carácter nacional determinaba la trayectoria histórica de la nación, los autores de los libros de texto de la Restauración rara vez recurrían a él como mecanismo explicativo. Aunque la mayoría de ellos se acogían al dogma historiográfico entonces imperante de que la «verdadera» historia debía incluir no solamente la «historia externa» de la nación —los triunfos y las derrotas políticos y militares— sino también la «historia interna» —las leyes, las instituciones, el arte y la literatura que encarnaban el singular genio del pueblo, y de qué manera ponían de manifiesto la identidad nacional, en la práctica dedicaban poco atención a la historia interna y lo que ésta revelaba de la identidad nacional. Sus narrativas eran poco más que las crónicas repetitivas de acontecimientos políticos y militares, divididos convencionalmente en cuatro «edades» y seleccionados según su relevancia para la consolidación del estado español unitario bajo la dirección de la monarquía castellana. Esta estrategia narrativa se introducía a menudo con el lugar común (recogido, una vez más, en Lafuente) que definía la «nacionalidad» española en términos de tres «principios» fundamentales: la religión, el patriotismo y el monarquismo²⁰. Hasta los autores republicanos, al centrar sus narrativas en las actividades de los reyes y los eclesiásticos, reconocían implícitamente el valor *operante* de la Iglesia y la monarquía en la superación de las tendencias centrífugas que ponían en peligro la unidad nacional. A modo de contraste, las descripciones escuetas de las instituciones sociales y culturales, que no guardaban relación alguna con las tesis generales sobre la identidad nacional española, solían imprimirse en letra menuda al término de la narrativa política o en las notas, donde los estudiantes que preparaban exámenes las hacían caso omiso tranquilamente.

A pesar de estas semejanzas formales y de orientación general, los libros de texto de historia de la Restauración proporcionaban interpretaciones ampliamente divergentes del pasado español. Por ejemplo, los autores conservadores católicos insistían en la importancia fundamental de la Edad Antigua, en espe-

¹⁶ ZABALA, Manuel: *Compendio I*, 29. Véase también, ORODEA, *Historia*, p.13.

¹⁷ PICATOSTE, *Historia*, p.11.

¹⁸ SÁNCHEZ CASADO, *Prontuario*, pp.2,3.

¹⁹ MORENO ESPINOSA, *Compendio*, p.33.

²⁰ ZABALA, *Compendio I*, p.29. Véanse también SÁNCHEZ CASADO, *Prontuario*, pp. 2, 3; y MORENO ESPINOSA, *Compendio*, p. 263.

cial la época romana, cuando España fue unificada políticamente por primera vez y asimiló la civilización clásica y cristiana de Occidente. Los progresistas, en cambio, pasaban rápidamente por los siglos romanos y se dirigían a la historia de la Edad Media, época «constitutiva» de la nacionalidad española, en que «los españoles lograron sacar triunfantes su nacionalidad, su independencia, su lenguaje y su religión...»²¹ Mientras que los católicos definían la Reconquista principalmente como una lucha religiosa contra una herejía venida de fuera, los progresistas tenían un conflicto entre el orgullo patriótico ante la brillantez y el pluralismo cultural de la civilización «hispanoárabe» y la hostilidad al extranjero que ocupaba el suelo patrio. Si lo mismo los progresistas que los católicos veían el reino de los Reyes Católicos como «la época más brillante y gloriosa de la historia de Castilla»²², aquéllos se sentían obligados a pedir perdón por la Inquisición y la expulsión de los judíos y a deplorar el autoritarismo y el fanatismo de los Habsburgos. Los conservadores, en cambio, justificaban la Inquisición y las guerras de religión de los Habsburgos como esfuerzos encomiables de conservar la unidad religiosa de Europa. Los liberales de todas las tendencias admiraban las reformas administrativas y económicas de los Borbones, mientras que los católicos integristas fulminaban en contra del regalismo borbónico, sobre todo la expulsión de los jesuitas.

Los textos de historia de la Restauración rara vez extendían la narrativa nacional hasta el siglo XIX. Incluso los pocos que llegaban hasta 1808 o 1833 daban una visión sumaria de los acontecimientos políticos y militares, y una breve mención de las Cortes de Cádiz y del deplorable «faccionalismo» que se produjo a la vuelta de Fernando VII. Al borrar el pasado inmediato, los autores privaban totalmente a sus lectores del conocimiento del proceso histórico mediante el cual se había formado el estado liberal e impedían que los jóvenes vieran el presente como la continuación del pasado. Casi ninguno de estos libros intentaba atraer a sus jóvenes lectores a una tradición nacional en que pudieran imaginarse como protagonistas de la historia. ¿Por qué la mayoría de los libros de texto de la Restauración desperdiciaron la oportunidad de explicar y celebrar el triunfo del liberalismo y de situarlo dentro de una tradición nacional coherente?

La respuesta se encontraba en las décadas anteriores de guerra civil y crisis política, que no produjeron una victoria clara ni del liberalismo ni de la democracia. La monarquía de la Restauración fue consecuencia de un pacto cuya sobrevivencia dependía de una componenda entre élites y la desmovilización popular. Liberal en el plano jurídico pero ni «burguesa» ni democrática, la monarquía parlamentaria no consiguió definirse ni como continuación del antiguo régimen ni como sucesor del mismo. Mientras los republicanos franceses celebraban su pasado revolucionario, en España dicha tradición estaba desprestigiada por los recientes trastornos del Sexenio

²¹ PICATOSTE, *Historia*, p. 10.

²² *Ibid.*, p.187.

giada por los recientes trastornos del Sexenio Revolucionario de 1868-1874. Incluso los textos liberales negaban al «pueblo» un protagonismo histórico real más allá de la lealtad a los reyes, el aplauso a los grandes jefes militares, la resistencia al invasor extranjero, y el ejercicio de derechos (jamás concretados) a través de instituciones representativas. Los textos de la Restauración no explicaban cómo se habían avalado los derechos ni sometían a examen las fuerzas sociales y económicas que habían impulsado al «pueblo» al protagonismo. Aquel planteamiento hubiera puesto en entredicho la idea de una nación sin conflictos y hubiera invitado al lector a reflexionar sobre los límites de la democracia bajo la monarquía restaurada.

Aparte de las definiciones vulgares del carácter nacional y los «principios de la nacionalidad española» en las primeras páginas de algunos manuales, los libros de texto de la Restauración no proporcionaban a sus jóvenes lectores una concepción de quiénes eran «los españoles» o de cuáles habían sido los elevados principios a cuyo servicio se había puesto la nación. Los símbolos nacionales aceptables al estado liberal estaban todavía en proceso de «invención» y les faltaba resonancia histórica. En la revisión de 1894, solamente uno de los libros proporcionaba un mapa del territorio nacional; ninguno ponía la bandera²³. La oportunidad de crear un «mito fundacional» para el estado liberal en torno a la proclamación de la constitución de Cádiz de 1812 se perdió a medias al colocarla en el marco de la Guerra de la Independencia contra Francia, el mismísimo lugar de nacimiento del constitucionalismo. Los liberales no consiguieron crear una réplica a la interpretación tradicionalista de la Guerra como levantamiento popular en defensa de la monarquía y la religión y en contra de la herejía extranjera. Por otra parte, los héroes nacionales tradicionales, como Santiago, el Cid, o los grandes santos y místicos del siglo XVI, ejemplificaban virtudes cada vez más anacrónicas, si es que no eran disfuncionales, en la España de fines del siglo XIX.

En todo caso, la mayor parte de los autores de los libros de texto eran profesores, y en el plano profesional y político les interesaba más la historia de las instituciones y la evolución del estado unitario que los héroes y las leyendas nacionales. Mas sentar las bases de España como estado nacional en el terreno jurídico no era lo mismo que transmitir el nacionalismo; es decir que la abstracción jurídica que los liberales llamaban «la nación» e identificaban con la monarquía parlamentaria carecía de la resonancia emocional que se asociaba al término de *patria* (que los liberales tendían a conceder a la derecha católica), o al sentimiento de democracia participatoria que connotaba el término progresista «*pueblo*»²⁴. Los textos tampoco señalaban a un maligno enemigo extranjero

²³ Sobre la debilidad de los símbolos nacionales en España, véase SERRANO, Carlos: *El nacimiento de Carmen*, Madrid, 1999.

²⁴ Para el planteamiento de estas distinciones al comienzo de la época liberal, véase VILAR, Pierre: «Patria i nació en el vocabulari de la guerra contra Napoleó», en *Assaigs sobre la Catalunya del segle XVIII*, Barcelona, 1973, pp. 133-171.

o un conjunto de principios nacionales alternativos ante los cuales los españoles pudieran definirse como nación; pese a que los textos describían hasta la saciedad encuentros militares con extranjeros e invasores, no dicotomizaban en términos morales²⁵. La falta de una amenaza externa real a España disminuía este impulso hacia la autodefinición nacional, lo mismo que el carácter transaccional del pacto restauracionista, que eliminó la posibilidad de vilificar a los enemigos internos del régimen liberal.

Si la nación es una «comunidad imaginada» socialmente construida que dota de sentido y de solidaridad a sus integrantes, los textos de historia más difundidos en los Institutos desde fines del siglo XIX en adelante no estaban a la altura de aquella tarea. Para convencer a los jóvenes españoles de que debieran amar a «España» lo mismo que se suponían que amaban a sus patrias chicas, los textos de historia debían trazar paralelismos entre lo conocido y lo nuevo y evocar imágenes, mitos y símbolos con los que sus lectores estaban familiarizados²⁶. Pero dado que la historia del liberalismo español era la de la lucha en contra del particularismo y de la descentralización, se hizo caso omiso de este argumento de forma muy intencionada. De modo que el enfoque castellano de la narrativa nacional hizo que el surgimiento del sentimiento nacional en Cataluña y en las provincias vascas pareciera una mixtificación, si es que no era perverso²⁷. El mensaje preponderante de los libros de texto de historia durante la Restauración era la pasividad, la complacencia y la obediencia a la autoridad constituida. En este sentido fundamental, los libros de texto reforzaban el *status quo* político y social. Pero los textos no invitaban ni siquiera a la juventud de clase media a identificarse fuertemente con la nación ni a responsabilizarse de su destino. Bajo las condiciones *laissez-faire* que predominaban a partir de 1881, ni siquiera transmitían un mensaje uniforme acerca del significado y el rumbo del proceso histórico español. No era nada sorprendente, por lo tanto, que quienes creían que la regeneración nacional debía comenzar con la educación y la movilización de la juventud, se fijaran con frecuencia en la enseñanza de la historia como uno de los aspectos del programa que con más urgencia necesitaba reformarse.

²⁵ El carácter contestatario del nacionalismo se subraya en GRILLO, R. D.: «Nation» and «State» in Europe: *Anthropological Perspectives*, Nueva York, 1980; SAHLINS, Peter: *Boundaries: The Making of France and Spain in the Pyrenees*, Berkeley, 1989; y RANUM, Orest: «Counter-Identities of Western European Nations in the Early-Modern Period: Definitions and Points of Departure,» en BOERNE, Peter, comp., *Concepts of National Identity: An Interdisciplinary Dialogue*, Baden-Baden, 1986, pp. 63-78.

²⁶ Criándose en Alcalá de Henares a fines del siglo XIX, Manuel Azaña comentó el patriotismo del conjunto de los alcalaínos: «Su patriotismo era local. Nos persuadía la grandeza única de Alcalá, no la de España... La historia era inteligible si podíamos prestarle rostro y acento complutenses; cuando no, caía en las tinieblas exteriores.» En *El jardín de los frailes*, Madrid, 1982, pp. 90-91. Sobre la incorporación de lo familiar y lo local a la historia general, véase, por ejemplo, AHIER, John: *Industry, Children and the Nation: An Analysis of National Identity in School Textbooks*, London, 1988.

²⁷ ZABALA rechaza explícitamente los planteamientos regionalistas: «Pensar en organizaciones federales después de haber constituido la nacionalidad, es pensar en un absurdo que la Historia y la Lógica de consuno rechazan.» *Compendio*, I, p.27.

Aunque los republicanos reconocían la necesidad de movilizar la historia para apoyar sus proyectos de cambio político, la longevidad histórica de las instituciones a las que más se oponían —la Iglesia y la Monarquía— problematizaba la búsqueda de un pasado utilizable. Para muchos críticos de la monarquía parlamentaria, la solución más sencilla se encontraba en el repudio al pasado nacional, o al menos de aquellos aspectos que les resultaban difíciles de asimilar a su concepción de la regeneración nacional. La recuperación nacional dependía del rechazo de una historia perniciosa que había conducido a la decadencia nacional. Así, el discurso histórico progresista durante la Restauración se reducía a menudo en volver del revés las grandes verdades del discurso tradicionalista y conservador, incluida su veneración de los siglos de los Habsburgos. Las cualidades morales que desde hace tiempo se asociaban al carácter nacional español, al someterse a examen resultaban ser vicios: el honor en el fondo era la soberbia; la hidalguía era la aversión al trabajo útil; la religiosidad, fanatismo; el monarquismo, servilismo; la generosidad, ostentación. Estos vicios inspiraban todavía más desesperanza al ser comparados con las admiradas virtudes «europeas» del amor al trabajo, la tolerancia y la sobriedad²⁸. Así, para los republicanos, desembarazarse del peso muerto del pasado era un primer paso hacia la «europeización» del carácter nacional.

Mas los republicanos también reconocían que al rechazar simplemente el pasado por irrelevante o perjudicial al presente, corrían el peligro de abandonar el campo del discurso histórico popular a la derecha católica. La recuperación de un pasado nacional utilizable—un pasado no solamente cautivo, sino verdaderamente perdido o desconocido—se transformó en una tarea de gran importancia para los progresistas regeneracionistas del fin de siglo. Mediante la identificación de un pasado alternativo que podían reconocer como el suyo propio, intentaban buscar personajes ejemplares menospreciados y tradiciones truncas que sugerían nuevos rumbos para la nación y restablecían los vínculos con una Europa más progresista y cultivada que percibían allende el Pirineo. La historia, en pocas palabras, debía ser pedagógica y terapéutica, un arma de regeneración, no el instrumento de la nostalgia o del triunfalismo descerebrado²⁹. En la década de los noventa, al intentar establecer una identidad española más «moderna,» una serie de ministros de la izquierda dinástica hicieron planes de

²⁸ La crítica cultural basada en la contra-identidad tiene una historia venerable en España, pues se remonta a los arbitristas del siglo XVII. Véase CARO BAROJA, Julio: *El mito del carácter nacional. Meditaciones a contrapelo*, Madrid, 1970, p. 87.

²⁹ Como ejemplos de perspectivas encontradas en torno a la visión de la historia de la generación de 1898, véanse LAÍN ENTRALGO, Pedro: *España como problema*, Madrid, 1962, 2 tomos; GÓMEZ MOLLEDA, Dolores: *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, 1966; INMAN FOX, Edward: *La crisis intelectual del 98*, Madrid, 1976, y *La invención de España*, Madrid, 1997; TUÑÓN DE LARA, Manuel: *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*, Madrid, 1973; MAINER, José-Carlos: *La edad de plata (1902-1931): Ensayo de interpretación de un proceso cultural*, Barcelona, 1975; y NINYOLES, Rafael: *Madre España*, Valencia, 1979.

estudio que replantearon y ampliaron la enseñanza de la historia para poner en claro lo que en común tenían España y Europa y para dirigir la atención al pasado reciente. Pero la inestabilidad política y la oposición conservadora y clerical dieron rápidamente al traste con las propuestas de reforma.

Una generación joven de estudiosos vio la investigación historiográfica moderna como una suerte de vocación moral y cívica. Para un historiador joven, Rafael Altamira, la investigación y la pedagogía eran dos caras de la misma moneda. La tarea de la investigación historiográfica moderna era recuperar el verdadero espíritu y los logros del pueblo español ocultados hasta aquel momento por los mitos y la retórica vanagloriosa de la historia triunfalista. Pero si las olvidadas tradiciones nacionales así recuperadas iban a tener consecuencias palpables, era preciso que se las comunicara a un pueblo que hasta entonces ignoraba su propio pasado y, por ende, sus propias posibilidades. Lo que el hombre de la calle sabía de la historia de su nación era más importante que lo que sabían los estudiosos—o, para ser más exactos, lo que sabían los estudiosos cobraba un significado social únicamente cuando había adquirido una dimensión de agente social. La historia debidamente enseñada era una ciencia «formativa» singularmente apta para formar ciudadanos activos y responsables. Al movilizar al alumno para descubrir el pasado, el historiador/educador le transformaba en creador, antes que en recipiente pasivo de unos conocimientos y, por ende, en protagonista de la vida nacional³⁰.

Bajo el influjo de Altamira, la historia ocupó un lugar importante en la Institución Libre de Enseñanza, el colegio pedagógicamente progresista fundado en los años 70 del siglo XIX por Francisco Giner de los Ríos y otros profesores de universidad de tendencia democrática. A diferencia de los colegios primarios católicos y estatales, la Institución hizo que la historia fuese parte integrante de su programa de estudios primarios, estructurándola para que creara la costumbre de la observación directa y la ciudadanía responsable que eran el fundamento de su proyecto educativo. Los institucionistas, que consideraban que la instrucción libresca basada en la memorística era la fuente de la lamentable apatía cívica que creían percibir en la nación, rechazaban el aprendizaje de memoria y abogaban a favor de una pedagogía «activa». En el aula y durante las excursiones a museos y monumentos, la historia de la cultura humana se

³⁰ Sobre Altamira, véanse BOYD, *Historia patria*, pp. 122-64; E. FAGG, John: «Rafael Altamira (1866-1951)», en WILLIAM HALPERIN, S., comp.: *Essays in Modern European Historiography*, Chicago, 1970; GARCÍA VALDEAVELLANO, Luis: «Don Rafael Altamira, o la historiografía como educación», en GARCÍA VALDEAVELLANO, Luis, comp.: *Seis semblanzas de historiadores españoles*, Sevilla, 1978; RAMOS, Vicente: *Rafael Altamira*, Madrid, 1968, y *Palabra y pensamiento de Rafael Altamira*, Alicante, 1987; ALBEROLA, Armando, comp.: *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, 1988; y el volumen conmemorativo publicado en 1988 por el Instituto de Estudios «Juan Gil-Albert» de la Diputación Provincial de Alicante, *Rafael Altamira (1866-1951)*. Para las ideas de Altamira sobre la pedagogía histórica, véase ALTAMIRA Y CREVEA, Rafael: *La enseñanza de la historia*, Madrid, 1895, 2ª ed.; *Cuestiones modernas de historia*, Madrid, 1904; e *Ideario pedagógico*, Madrid, 1923.

exploraba de forma «asistemática y fragmentaria» mediante un acercamiento directo a las imágenes, los monumentos, los documentos y los objetos que reflejaban el espíritu de las sociedades del pasado. El propósito era comenzar «despertando la idea (sin decirlo) de que todo lo que hay se hace *por todos*, y de que el verdadero sujeto de la Historia no es el héroe, sino el *pueblo entero...*» Del encuentro directo con los productos de la civilización humana, especialmente el arte y la cultura material, el niño descubriría que «la idea del proceso evolutivo de la cultura,» «la relatividad del concepto de civilización,» y el contexto social de la existencia individual³¹. La enseñanza de la historia era, por lo tanto, esencial para la meta de la ILE de criar una nueva generación de jóvenes españoles que constituirían la base de una nación moderna y democrática.

A pesar de su insistencia en lo familiar y lo local, los institucionistas procuraban inculcar a los jóvenes españoles un sentimiento de integración en una «comunidad imaginada» que no era ni provincial ni nacional siquiera, sino que englobaba a la humanidad entera. Así, el entusiasmo que les inspiraban la historia de España y la cultura popular era cauto y altamente selectivo; aunque los héroes y los mitos tradicionales podrían ser respetados como «folklore», resultaban problemáticos como fuente de inspiración en el presente y el porvenir. De orientación europeísta e internacionalista, los institucionistas reproban el patriotismo «quietista y voluptuoso» de los que se contentaban con descansar sobre sus laureles de antiguo imperio mundial. El verdadero patriotismo suponía la crítica a la vez que la reverencia al pasado, y el respeto a la innovación junto con la conservación³². Lógicamente, su indiferencia ante las identidades y los símbolos nacionales tradicionales le abría el flanco a los ataques desde la derecha católica, que tachaba a la Institución de «antiespañola» y nada patriótica.

Otra limitación del influjo de la Institución era su orientación elitista. Los métodos activos que resultaron muy eficaces con un grupo selecto de alumnos guiados por Giner de los Ríos y sus discípulos no eran fácilmente reproducibles en las aulas masificadas y mal equipadas donde estudiaba la mayoría de los niños españoles. Con un trabajo excesivo y escasa remuneración, en un primer momento los maestros rechazaron el ideario de los prosélitos de la Institución, que desdeñaron por utópico o irrelevante, y los catedráticos de Instituto, que se concebían a sí mismos como estudiosos en lugar de enseñantes, hicieron lo propio³³. El rechazo de los libros de texto entre los institucionistas (que Altamira ciertamente no compartía) limitaba todavía más su influjo sobre los educadores españoles. Sólo a la altura del cambio de siglo superaron los institucionistas su desconfianza ante la política y ampliaron el alcance de su actividad me-

³¹ BARTOLOMÉ COSSÍO, Manuel: «La enseñanza de la historia en la Institución,» en *BILE* 28, núm. 532 (31 de julio, 1904), pp. 203-205.

³² ORTEGA, «Pedagogía social», p. 259.

³³ Véase BATANAZ PALOMARES, Luis: *La educación española en la crisis de fin de siglo: (Los congresos pedagógicos del siglo XIX)*, Córdoba, 1982.

diante la exitosa captura de puestos clave del nuevo Ministerio de Instrucción Pública y de las Escuelas Normales durante las etapas de gobierno liberal. A la altura de la década de los 20 una nueva generación de maestros elaboró manuales de enseñanza y otros materiales pedagógicos para ayudar a los maestros a comunicar una concepción progresista de la historia de España a la juventud de la nación.

Los educadores católicos, lo mismo que los institucionistas, valoraban la historia por su capacidad «formativa», aunque las costumbres y las actitudes que ellos pretendían que se inculcara estaban diametralmente opuestas a las que valoraban sus contrincantes. Temerosos de las consecuencias corrosivas de una visión liberal y secular de la historia de España para la unidad religiosa de la nación y el lugar privilegiado que ocupaba la Iglesia dentro del estado español, hicieron denodadas campañas contra la que denominaban «historia culturalista» —las interminables narrativas de fechas y hechos que «instruían» pero que no «educaban.» Los integristas católicos estaban especialmente atentos al lugar que ocupaba la historia en la educación secundaria, donde se formaba a la élite de la nación. Aunque la educación católica tradicional siempre había valorado la historia de Grecia y Roma por tener cualidades que creaban carácter, a la altura del fin de siglo los integristas católicos destacaban cada vez más el valor «patriótico» de la historia *nacional*— es decir, que reconocían su capacidad de asociar a los españoles a la concepción tradicionalista del pasado nacional en que patria y fe estaban indisolublemente vinculadas³⁴. Para los integristas la palabra «patria» captaba mejor que otra alguna su concepto de la nación. El amor a la patria se parecía al amor que vinculaba a los hijos a su madre —una atadura primordial determinada por la sangre, el nacimiento, y las creencias. Los hijos heredaban la patria lo mismo que heredaban su familia, no por elección o para mejorarla, sino por sentimiento y necesidad. En los libros de texto católicos la identidad nacional se constituía como identidad contraria a la de los revolucionarios franceses «sin Dios» y de los imperialistas ingleses «que sólo bailaban al son del dinero»— es decir, ante las sociedades europeas con las que España a menudo se comparaba desfavorablemente. Los católicos señalaban que las virtudes inherentes al carácter nacional —la austeridad, la liberalidad, la espiritualidad y la abnegación— permitían que los españoles se blasonaran

³⁴ Las perspectivas católicas sobre la enseñanza de la historia pueden encontrarse en APALÁTEGUI, Francisco, S. J.: «Del estudio de la historia en la segunda enseñanza», *Asociación Española para el Progreso de las Ciencias. Congreso de Valladolid*, vol. 8, Madrid, 1917, 309-330; HERRERA, Enrique, S. J.: *La enseñanza de la historia en el bachillerato: Orientaciones sobre planes y métodos. El material escolar y los museos escolares*, Valladolid, 1926, y *Modernas orientaciones en la enseñanza superior y secundaria*, Madrid, 1929; RUIZ AMADO, Ramón: *La educación intelectual*, Barcelona, 1942, 2 vols., 2ª ed. rev.; MIRÓ, IGNACIO, Ramón: *La enseñanza de la historia en las escuelas*, Barcelona, 1889; y MANJÓN, Andrés: *Hojas históricas del Ave-María*, Granada, 1915.

de una «universalidad» que más que contrapesaba la falta de aptitud para el progreso material.

Las historias de España de tendencia neocatólica eran, en muchos sentidos, historias de una fe comunitaria en sus formas institucionalizadas, la historia de la Iglesia en un contexto nacional. Lo mismo que las de sus contrincantes liberales, asociaban la trinidad de «Dios, Patria y Rey» a la nacionalidad española, pero a diferencia de aquéllos, los dos últimos términos de la tríada al primero. Los historiadores liberales ponían la unidad religiosa al servicio de la unidad política y territorial; para los apologistas católicos, los reyes y los estados existían para conservar la fe. Los libros de texto católicos se llenaban de episodios que ejemplificaban la congruencia de lo sagrado y lo profano en la historia de España. Al insertar en los textos leyendas piadosas y mitos sin crítica alguna, no solamente sacralizaban el pasado nacional sino que implícitamente elevaban la tradición y la autoridad a fuentes de la verdad por encima de los hechos recogidos con métodos científicos.

Si la mayor parte de los libros de texto de la Restauración tendía a movilizar la historia en defensa del *statu quo* político, los católicos, anti-liberales, estructuraban su versión de la historia nacional para demostrar por dónde las cosas habían ido mal, por dónde la Iglesia y el estado se habían distanciado. España, una nación definida por la unidad religiosa en lugar de la política, había llegado a la cima de su autoridad política y moral en el siglo XVI, mas a continuación había sufrido la traición de los herejes extranjeros y los falsos patriotas que se esforzaban en enajenar a la nación de su verdadera identidad. A consecuencia de ello, la regeneración nacional suponía una restauración, una marcha atrás cronológica para volver a captar la esencia extraviada de la nación. Para progresar, la nación debía regresar; para salvarse de un presente y un porvenir ignominiosos, debía volver antes al momento en que se desvió de su «verdadera» historia³⁵.

El texto de historia del catedrático católico militante, Félix Sánchez Casado, ejemplifica el planteamiento integrista del pasado nacional³⁶. Que un libro tan estridentemente antiliberal llegara a ser lectura obligatoria no solamente de los centenares de alumnos de Sánchez Casado en el madrileño Instituto de San Isidro sino además de los que hacían estudios en otros Institutos y escuelas normales, subraya la timidez con que los políticos de la Restauración concebían la tarea de la socialización política. Indudablemente, Sánchez Casado era hasta cierto punto una anomalía entre los catedráticos, que se decantaban por lo general hacia el liberalismo doctrinario. La historiografía integrista sin paliativos se encontraba más frecuentemente en textos para aquellos estudiantes que no

³⁵ Véase AZAÑA, *Jardín*, 101, 106. El capítulo 12 se dedica íntegramente a la enseñanza de la historia en el colegio de los agustinos donde el autor realizó estudios.

³⁶ Véase n. 11.

debían presentar exámenes de Instituto, como, por ejemplo, los seminaristas, los maestros de las Escuelas Normales, y las muchachas³⁷.

En las escuelas católicas primarias, lo mismo que en las estatales, generalmente se hacía caso omiso de la historia nacional, salvo como repositorio de anécdotas históricas que ejemplificaban «la intervención de la Providencia en el mundo, las provechosas consecuencias de la virtud y los resultados perniciosos del vicio...»³⁸ A la altura del cambio de siglo, algunas de las órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza comenzaron a editar manuales de pedagogía para maestros y su propia lista de textos de historia planteados a modo de catecismo, como una secuencia de preguntas breves y respuestas que se prestaban a la memorística. Los temas comunes de los textos de historia liberales—la unificación nacional, en particular—brillaban por su ausencia en los textos de las órdenes religiosas. Los monarcas hacían acto de presencia no como agentes de la consolidación del estado, sino como la personificación de las virtudes y vicios cristianos y como figuras personalmente responsables de las glorias y desgracias nacionales, tal y como éstas eran definidas por la Iglesia. Tampoco había definición alguna de la identidad o el carácter nacionales, salvo la comunión de creencias; por el contrario, los textos incitaban a los niños a colocar su identidad como españoles al servicio de su identidad como católicos.

La importancia que los católicos atribuían a la memorística casaba con el papel pasivo que ellos—y, ciertamente, los liberales conservadores—reservaban a las masas españolas, actitud que por lo mismo atraía hacia sí las iras de los educadores progresistas para los que la «educación activa» equivalía a la conciencia cívica y la reforma democrática. El padre Andrés Manjón, que fundó las primeras escuelas al aire libre para niños pobres en el granadino barrio del Sacromonte en 1889, capitaneó la respuesta de los integristas católicos. La historia nacional jugaba un papel decisivo en las Escuelas del Ave María de Manjón, pues en ellas servía para preparar a los niños para «la vida práctica, no sólo individual, sino colectiva y nacional»³⁹. Lo mismo que las demás materias, la historia se enseñaba mediante métodos activos en lugar de en los libros de texto. Los niños dramatizaban la colonización de la península y los episodios ilustres de los siglos españoles de gloria imperial y, en un ejemplo muy conocido, jugaban a la rayuela mientras recitaban la sucesión de pueblos y dinastías dominantes. Como no tardaron en observar los críticos progresistas, los juegos y

³⁷ Como ejemplos de los textos secundarios de tendencia integrista, véanse MERRY Y COLÓN, Manuel y MERRY Y VILLALBA, Antonio: *Compendio de historia de España: Redactado para servir de texto en los seminarios y colegios católicos*, Sevilla, 1889; y RUIZ AMADO, Ramón: *Compendio de historia de España desde las más remotas épocas hasta la guerra europea de 1914*, Barcelona, 1916.

³⁸ F.D.T., *Guía del maestro para uso de los Hmos. Maristas de la Enseñanza: Redactada según las reglas y enseñanzas de su venerable fundador*, Barcelona, 1928, 234.

³⁹ *El pensamiento del Ave-María*, 3ª parte, cit. en BENITO DURÁN, Ángel: «Manjón», *Atenas* 10, núms. 89-90 (1939), 94, y en PRELLEZO GARCÍA, José Manuel: *Manjón, educador: Selección de sus escritos pedagógicos*, Madrid, 1975, 454.

las obritas de teatro no eliminaban la memorística, sino que la facilitaban. Los métodos de enseñanza activa que exigían que los niños pensaran por sí mismos brillaban por su ausencia en las escuelas de Manjón.

Pero, aunque dada a la memorística y por muy predigerida que estuviera, no se podía reprochar a la enseñanza manjoniana de la historia la falta de atención a la «formación» del niño; por el contrario, la formación en el sentido católico de la palabra era el meollo de aquella empresa. La historia, desde la perspectiva de Manjón, era el supremo *magister vitae* que hacía posible que los niños comprendieran el presente y les proporcionaba «modelos a imitar y destinos a realizar» en el porvenir. A través de la fidelidad a la tradición nacional, los niños llegarían a ser verdaderos patriotas. Patria era y había sido España, y no aquello que los revolucionarios y ateos querían que fuera. Los verdaderos patriotas jamás desearían reemplazar a la España histórica con otra basada en los ejemplos de Francia o de Inglaterra, ni repudiarían la providencial misión de España de defender la fe. Con la historia como guía y límite, el patriota rechazaría decididamente a los innovadores, a los revolucionarios y a los europeizadores cuyas promesas de una nueva España solo conducirían a la traición y a la opresión⁴⁰.

Lo que distinguía a Manjón de los demás educadores integristas era su concepción de la historia como incitación al compromiso político; la historia concebida como nostalgia y resentimiento no bastaba. Manjón insistía en que en el aula la instrucción no debía centrarse en la historia antigua sino en el pasado reciente y sus enseñanzas para el presente y el porvenir. En lugar de la obediencia pasiva que las órdenes dedicadas a la enseñanza (y la mayor parte de los políticos de la Restauración) aspiraban a inculcar, Manjón buscaba la movilización de la opinión católica—no solamente entre las élites sino también en la «nación». Con un agudo reconocimiento de la relación entre la identidad nacional y las percepciones del pasado nacional, Manjón argumentó eficazmente a favor de la historia como clave de la transformación política y social en una época caracterizada por la política de masas: «Aprendan historia los llamados a gobernar pueblos, y aprendámosla todos, que si aquéllos la necesitan para dirigir desde arriba, nosotros la necesitamos para dirigir desde abajo; que dirección es, y dirección social, el ministerio de la enseñanza»⁴¹.

Aunque las innovaciones pedagógicas de Manjón fueron difundidas con entusiasmo por la prensa católica e incluso fueron imitadas en unas pocas escuelas⁴², hasta su muerte en 1923 sus métodos servían principalmente para contrarrestar la ofensiva pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza. La dere-

⁴⁰ MANJÓN, Andrés: *Hojas catequísticas y pedagógicas del Ave María. Libro 3º*, Granada, 1921, hoja 12.

⁴¹ Cit. en PRELLEZO GARCÍA, *Manjón educador*, 456.

⁴² Véase, por ejemplo, SIUROT, Manuel: *Cada maestrillo: Observaciones pedagógicas de uno que no ha visto en su vida un libro de pedagogía* (Sevilla, 1912), que describe su obra en sus Escuelas del Sagrado Corazón de Jesús en Huelva.

cha católica en el mejor de los casos sólo llegó muy paulatinamente a compartir su idea activista de que era preciso movilizar a las masas alrededor de la enseñanza católica; durante la Restauración, adoptaron una postura de lamentaciones pasivas antes que de una contraofensiva política. Sin embargo, la concepción integrista de la historia que tenía Manjón era típica de los colegios católicos en general en la época de la Restauración. En las aulas de los colegios católicos se transmitía a los niños una narrativa nacional que subvertía abiertamente la que daba validez al estado liberal. Los textos católicos trazaban la historia de España a partir del siglo XVIII en términos de un triste relato de traición, invasión y servidumbre a las ideas e instituciones venidas del extranjero. Según este relato las libertades que la Constitución liberal garantizaban eran falaces; la verdadera libertad consistía en liberar a la nación del cautiverio de quienes la ahorraban y restaurar su identidad cultural y religiosa. Dado que sus colegios educaban a un porcentaje elevado y creciente de los estudiantes españoles secundarios y primarios, y que los maestros y profesores católicos de tendencia integrista instruían a otros muchos en las aulas públicas y en los colegios privados, las implicaciones políticas para un estado parlamentario liberal no eran prometedoras.

Bajo una monarquía parlamentaria a partir de 1875, lo que aprendían los estudiantes españoles estaban en gran parte en función de dónde y con quiénes hacían estudios. La relativa pasividad del estado agravaba la pugna por ganarse la lealtad de la juventud española, en especial la de clase media, mientras agudizaba las desavenencias ideológicas que dividían a los católicos integristas y los progresistas de tendencia secularizador. Mientras que la derecha católica definía la identidad nacional en términos de los valores religiosos y culturales tradicionales y deploraba que los hubiera traicionado el estado liberal, los progresistas, que criticaban por igual el divorcio entre «nación» y «estado», pretendían descubrir y despertar la sumergida identidad nacional liberal y democrática como primer paso hacia la reforma política. Puesto que sus visiones encontradas de la identidad nacional surgían de lecturas contestadas del pasado nacional, la derecha, lo mismo que la izquierda, quiso dar forma a la enseñanza de la historia en las escuelas. En la prolongada crisis de legitimidad que aquejaba la vida política española tras el cambio de siglo, la batalla en torno al significado del pasado y el método de transmisión del mismo a la juventud nacional iba a intensificarse.