

LA EXALTACION PATRIOTICA COMO FINALIDAD FUNDAMENTAL DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACION OBLIGATORIA: UNA APROXIMACION HISTORICA

Rafael Valls Montés

*Departamento Didàctica Ciències
Experimentals
Universitat de València*

El propósito de nuestra exposición quiere ser el de analizar la exaltación patriótica como uno de los rasgos más característicos que la enseñanza de la historia ha presentado durante los dos últimos siglos en los currícula de la enseñanza obligatoria.

Aunque el punto de referencia fundamental de nuestra aproximación es el Estado español, haremos también referencia a los otros países europeos de su entorno más inmediato (Francia e Italia, principalmente), tanto por tener una visión más conjuntada de esta problemática como para poder establecer las relaciones pertinentes entre los parecidos y variantes de los mismos.

Nuestra hipótesis de partida se basa en el establecimiento de una doble línea explicativa de las características asumidas por la enseñanza de la historia en estos casi dos siglos de vigencia: por una parte, la importancia ejercida por los diversos paradigmas historiográficos a lo largo de este período y, por otra, el condicionamiento que los regímenes políticos han supuesto, en todo tipo de

enseñanza si se quiere, pero de modo más intenso, en relación con la enseñanza de la historia.

Una primera constatación que queremos realizar, antes de empezar con la exposición propiamente dicha, es la de que esta problemática, con nuevas variantes, sigue presente en nuestros días tanto en España como en el resto de países de su entorno, a los que se podría añadir, con las matizaciones pertinentes, otros muchos países europeos, americanos, africanos o asiáticos (Sales, 1986). Una simple ojeada a la prensa, incluso la no especializada, da cuenta periódicamente de los conflictos y de los, ocasionalmente, drásticos cambios que, sea respecto de los currícula de historia para la enseñanza obligatoria o sea en relación con la plasmación en los manuales escolares de la misma, se producen en la diversidad de países antes enunciados. Aunque sólo sea una breve muestra, por no alargar más este punto, nos permitimos citar los titulares de algunas de estas noticias, todas ellas de fechas muy recientes:

5-IX-1990: "Checoslovaquia: Libros de texto arrojados al cubo de la basura de la historia" (Times Educational Supplement).

19-XII-1990: "Contra los libros de texto" (en el Estado de California, por la introducción y tratamiento de la historia de las religiones en el curriculum de Historia para los niños entre cinco y trece años) (Comunidad Escolar, n.º 303).

24-XII-1990: "Explicar el Este: Los rápidos cambios políticos en Europa dejan obsoletos los libros de texto de historia" (El País, 24-XII-90).

28-XII-1990: "Las demandas de los ministros (ingleses), en favor de que los alumnos pongan una mayor atención en los hechos históricos dentro del nuevo curriculum, han sido apoyadas por el National Curriculum Council, órgano consultivo del Gobierno" (The Independent).

La enumeración podría hacerse mucho más extensa. En ella habría que introducir, obviamente, los pretéritos y actuales debates, en España, respecto del curriculum de Ciencias Sociales y sus "contenidos mínimos". No es de extrañar que los mayores problemas, una vez más, se hayan dado respecto del curriculum de Ciencias Sociales, especialmente en lo relacionado con la disciplina histórica.

La concreción del curriculum de la historia enseñada en la educación obligatoria es considerada, según hemos enunciado anteriormente, como un problema básicamente político, dada la intervención explícita en el mismo de los máximos responsables gubernamentales, lo que no se da, o sólo en términos

mucho menos significativos, en la definición o configuración curricular de otras materias que también forman parte de la enseñanza obligatoria. ¿A qué se debe tan especial atención o precaución de los gobiernos, incluso democráticos?

Una forma de contestarnos a esta pregunta puede ser el estudio de la evolución que ha seguido la enseñanza de la historia, desde la implantación de la enseñanza obligatoria en el siglo XIX hasta nuestros días, analizando las finalidades que explícita o implícitamente le han sido asignadas.

La enseñanza extra-universitaria de la historia aparece, por primera vez, en los colegios de los jesuitas hacia mediados del siglo XVII. Su alumnado aristocrático es instruido, sucesivamente, en historia sagrada, historia de la antigüedad clásica y geografía e historia del país en que esta enseñanza es llevada a cabo (España, Francia, Italia, etc.). Comienza a diseñarse, así, un modelo de enseñanza que, en lo que respecta a la de la historia, ha llegado, con escasas variaciones, hasta la actualidad: una enseñanza de la historia que abarca desde los orígenes (en este caso bíblicos) hasta la contemporaneidad. Esta visión general de la historia está centrada en las figuras de los reyes (a los que se añaden las de grandes héroes y guerreros), cuyas dinastías, protegidas por Dios, se convierten en el hilo conductor del relato y, obviamente, en las beneficiarias del sentimiento de felicidad generado por este tipo de enseñanza de la historia (DAINVILLE, 1954).

A finales del siglo XVIII, especialmente en Francia, los ilustrados impulsarán la introducción generalizada

de la enseñanza de la historia en el sistema educativo con el fin de potenciar una educación más laica y civil (“una historia que hable a la razón”) que la realizada por las órdenes religiosas, que habían logrado convertir su modelo educativo, especialmente el jesuítico, en modelo casi exclusivo.

Con la afirmación de la Revolución Francesa, la enseñanza de la historia se hace presente en todos los institutos creados en 1793. Función prioritaria de su enseñanza sería la de lograr una “educación política basada en los ideales patrióticos y republicanos” que inspiraban esta fase inicial de la Revolución Francesa. En este sentido, los cambios políticos producidos tuvieron su reflejo en la enseñanza de la historia a través de la inversión de su finalidad y de la transformación de su campo focal: la era de la libertad y de la igualdad, que se pretendía iniciada con la revolución, se convertía en el punto de partida desde el que debían de narrarse todos los acontecimientos anteriores. La enseñanza de la historia debía de servir para sancionar, desde esta óptica, las prefiguraciones positivas y las desviaciones negativas habidas en la consecución de una nación independiente y unificada (JULIA, 1988).

En 1808, en pleno apogeo del Imperio Napoleónico, la finalidad asignada a la enseñanza de la historia sufría una considerable transformación respecto de las ideas republicanas y retomaba, en gran parte, su función anterior. En lugar de la inicial fidelidad a la República aparecían ahora como referencia “los preceptos de la religión católica, la persona del emperador y la dinastía

napoleónica” (BURTOK, 1972).

Como ha destacado J. Fontana, la enseñanza de la historia, que había sido considerada por los filósofos ilustrados como una herramienta útil para hacer pensar, pasó a desempeñar, con el afianzamiento de los regímenes liberales, censitarios y conservadores, la función de impulsora de convicciones patrióticas, que hiciesen viable un “nuevo consenso que asegurase la sumisión de los ciudadanos a los dictados de sus dirigentes, en nombre no tanto del interés común, como de las exigencias de una especie de ente colectivo llamado nación o patria, cuya biografía se les enseñaba en los cursos de historia nacional. Una patria que es considerada como una madre por la que el hijo-súbdito ha de hacer lo que se le pida, sin reflexionar demasiado en la utilidad colectiva y en la justificación de lo que se le pide. De ahí la necesidad de una enseñanza que busca lo emotivo, que induce a la identificación con una colectividad glorificada desmesuradamente” (FONTANA, 1983, p. 16).

Tanto en Italia (DI PIETRO, 1979) como en España, salvadas las diferencias cronológicas de sus diferentes transiciones al liberalismo, el proceso seguido por la enseñanza de la historia no difirió mucho del experimentado en Francia.

Por lo que respecta al caso español (sin hacer referencia a los intentos de crear una enseñanza primaria obligatoria por parte de las Cortes de Cádiz y del Trienio Liberal, por su escasa vigencia y la pervivencia de los gobiernos absolutistas hasta 1834), llama poderosamente la atención que en 1835, cuando se

convoque, por parte de la Comisión Central de Instrucción Primaria, un concurso para la realización de un libro de enseñanza elemental, los objetivos generales establecidos sean los de servir “al mismo tiempo para instruir a los niños en los sólidos principios de la religión y de la sana moral, y para inspirarles ideas de orden y de subordinación, amor al Soberano, a la Patria y a las leyes fundamentales del Estado”. En relación con la enseñanza de la historia se especificaba en la convocatoria que debía de constar de “un sucinto resumen de la historia de España hasta el presente, con los españoles más distinguidos por su ilustración, virtudes y servicios a la Patria” (Eco del Comercio, 21-III-1835, citado en PESET, J. L. Y OTROS, 1978, p. 13).

Es en los decenios centrales del siglo XIX cuando va a quedar acuñado tanto este tipo de enseñanza de la historia, entendida como historia general de España, como los requisitos indispensables que debían de cumplir los manuales de texto. Con la Ley Moyano de 1857 se daban por zanjadas las reiteradas reformas de las décadas anteriores y se establecía, definitivamente, la regulación de todos los niveles del sistema educativo liberal y la inclusión de la historia patria en la enseñanza primaria y secundaria.

Estas historias generales de España, elaboradas a partir de 1850, configuran un género historiográfico-didáctico que, sin grandes variantes, perdurará hasta nuestros días. En la medida en que el nacionalismo liberal pretendió una fundamentación de su concepto de nación y de su ascenso al poder como

culminación de un proceso histórico, necesitó de un hilo conductor explicativo que estableciera la idiosincrasia de lo que anteriormente permanecía indefinido. El relato histórico, desde los orígenes hasta el presente, les proporcionó un discurso ordenado que podía dar forma a una realidad histórica previa no prefigurada. En este sentido, no hay discurso nacional sin discurso histórico, en la medida en que la nación difícilmente puede ser pensada sin el lenguaje significativo de la historia.

Esta nueva orientación del estudio y, sobre todo, de la enseñanza de la historia se da, por otra parte, bajo la égida del positivismo. Esta confluencia es crucial desde nuestro punto de vista. La elaboración del relato historiográfico del nacionalismo liberal se reviste con los mecanismos de la objetividad: se relata y se escribe siguiendo un orden explicativo que aparece como natural y como neutral e incontestable. Los juicios sobre los hechos históricos no aparecen como fruto de la valoración del historiador sino como la del tribunal “objetivo” de la Historia, ante la que comparecen acontecimientos, personajes, lugares, etc., que una vez sacralizados, son devueltos a la conciencia nacional con una ordenación (aparentemente) necesaria. Tras este proceso de selección, valoración y reordenación, la “verdad histórica” adquiere un tono mítico, que, al ser plasmado en los libros de texto, deberá de provocar en sus lectores, en los alumnos, una reacción semejante, generando una base común de consenso respecto del proyecto liberal, o, en otras palabras, sobre cómo el liberalismo significa el pleno

cumplimiento y la superación de todas las fases históricas previas. En este sentido, la calificación de “biblia secularizada” que Jover da a estas historias generales nos parece plenamente acertada, en cuanto que destaca el aspecto de “kairós”, de cumplimiento de los tiempos, en el que ellas pretenden basarse (JOVER, 1984, p. 8).

Este calificativo es aplicable tanto a los grandes tratados de esta época como, por ejemplo, los 30 volúmenes de la Historia General de España desde los tiempos primitivos hasta nuestros días de Modesto Lafuente, publicada entre 1850 y 1857, o a los manuales de enseñanza primaria de estos mismos años como, por citar los más reeditados, los de enseñanza primaria de Angel María Terradillos (Prontuario de Historia de España, Madrid, 1848), Manuel Caballero de Rodas (Compendio dialogado de la Historia de España desde los tiempos primitivos hasta nuestros días, Madrid, 1866, 4.^a ed.) o Antonio Gómez Ranera (Manual de Historia Universal), Madrid, 1859, 3.^o ed.). En este último texto, y vale la pena citarlo por su concisión, aparece claramente formulada la finalidad asignada a la enseñanza de la historia en un momento en que, en España, predomina una política moderada y se acaba de firmar un concordato con la Santa Sede. En su primera página se lee:

“La Historia tiene por objeto formar ciudadanos buenos e ilustres, pues al paso que presenta algunos ejemplos de virtudes cívicas dignas de imitación, nos demuestra asimismo la inestabilidad de las cosas humanas, y los castigos que han sufrido los reyes

y los pueblos por separarse de los deberes que a todos impone la Divina Providencia, que es ser justos y benéficos a los primeros, y virtuosos y obedientes a los segundos.”

El enfoque de estos manuales asume, ocasionalmente, un aire más beligerante como forma de cohesionar a la nación frente al enemigo exterior. Sirva, como ejemplo, el de uno de estos libros de texto más utilizados, en Francia, desde las décadas finales del siglo XIX: el manual escolar de E. Lavissee, La historia de Francia desde sus orígenes hasta nuestros días, que era una adaptación de sus extensas obras académicas (de ahí la designación popular del primero bajo el nombre de “petit-Lavissee” (NORA, 1962). En su prefacio a la edición de 1912, refiriéndose al contencioso con Alemania por la recuperación de Alsacia y Lorena, afirma:

“Si el escolar no lleva consigo el vivo recuerdo de nuestras glorias nacionales, si no sabe que sus antepasados han combatido por nobles causas en mil campos de batalla, si no ha comprendido cuánta sangre y cuántos esfuerzos ha costado la unidad nacional y por tanto la obtención de leyes que nos hacen libres del caos de nuestras instituciones envejecidas, si no se convierte en un ciudadano, provisto de sus deberes y un soldado que ama su fusil, entonces el maestro habrá perdido su tiempo.”

(Citado en DOSSE, 1988, p. 37-38).

(Como analizaremos posteriormente, proclamas como ésta recuerdan

directísimamente las de los manuales escolares españoles de los años cuarenta de nuestro siglo).

Esta orientación nacionalista es la que, a través de la configuración metodológica positivista, va a marcar las características fundamentales de la historia enseñanza en la segunda parte del siglo XIX y que con pocas variantes va a llegar hasta fechas muy recientes. Sus rasgos más característicos son los siguientes:

1.º Predominio absoluto de la historia evenemencial, centrada en el protagonismo prometeico de los reyes, príncipes

y grandes personajes.

2.º Atención casi exclusiva a los acontecimientos de tipo político-bélico y, en menor medida, a las instituciones políticas que caracterizaron las diversas épocas históricas.

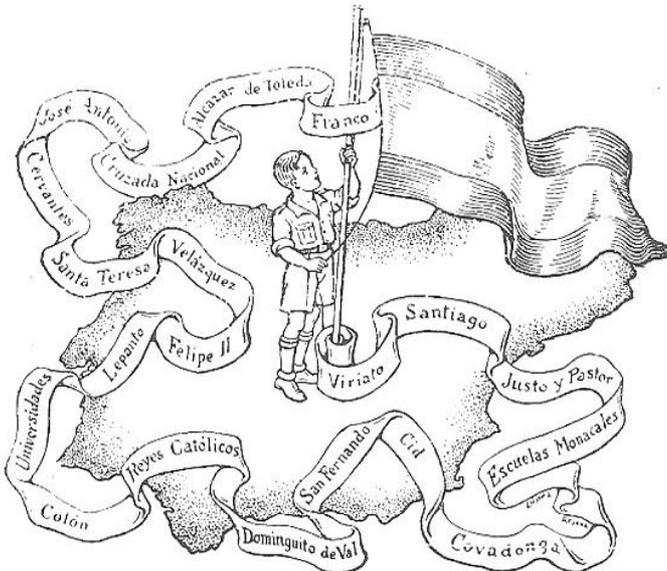
3.º Establecimiento de un orden explicativo-cronológico-causal que genera concatenaciones entre los acontecimientos narrados, haciéndolos aparecer como conclusión lógica y necesaria del devenir histórico.

4.º Sencillez del relato que, con su ordenación cronológica y mediante una

¡Soy español!

Y los millones de hombres que murieron por España y por la fe de Jesucristo, y los que hicieron las catedrales y los castillos, y los que descubrieron América son mis abuelos.

Y las manos que hicieron la «dama de Elche», y las que pintaron los cuadros más hermosos



del mundo, y las que escribieron los versos más lindos y los libros más sabios se han hecho tierra de España.

España es la misma ahora que antes y será la misma siempre. ¡España es eterna! ¡Y yo soy una parte de España!

España necesita que yo sea buen cristiano, que yo trabaje, que yo estudie, que yo quiera a todos los españoles como se quiere a los hermanos.

Y si España necesita mi vida, mi vida tengo que darle.

(Las reproducciones son del manual de A. Serrano de Haro: "Yo soy Español. Libro de primer grado de Historia". Madrid 1943)

práctica repetitiva, facilitaba la memorización de los contenidos.

5.º Creación de una serie de tópicos históricos a los que se les da valor a-histórico y permanente: patriotismo, independencia nacional, xenofobia, etc. que se encarnan en personajes concretos. Algunos de los más conocidos, en relación con la historia de España, por citar sólo los que más han perdurado, son:

– Viriato, que se convierte en un “valeroso defensor del patriotismo, que se propuso vengar las afrentas y rapiñas realizadas por los romanos a su nación”.

– Numancia y Sagunto: “Ejemplos de la resistencia española” frente a los invasores.

– Don Pelayo y la Reconquista: La indomable lucha de los españoles por su independencia.

– Los Reyes Católicos: Forjadores de la unidad nacional; Castilla su núcleo vertebrador, etc.

Estos tópicos se acompañan, de forma repetida, con metáforas y epítetos muy cargados de significado: la pérfida Albión, el prudente Felipe II, el glorioso reinado de los Reyes Católicos, etc.

Esta finalidad “patriótica” de la enseñanza de la historia tiene lugar, sin grandes diferencias, tanto en la enseñanza más directamente privada-religiosa como en la más o menos laica-pública. Los estudios de Ch. Amalvi sobre la iconografía de los textos franceses de la escuela pública y de la privada confesional durante la III República (1873-1946) destacan que los personajes-héroes más representados en unos y otros manuales son casi los

mismos, aunque su orden de importancia difiera parcialmente (AMALVI, 1979), a pesar de que en 1905 se estableció en Francia la plena separación entre Iglesia y Estado.

Orden de prioridad iconográfica en los manuales escolares franceses de la III República.

Textos católicos	Textos laicos
Napoleón	Napoleón
Juan de Arco	Luis XIV
Enrique IV	Enrique IV
Luis XIV	Juana de Arco
San Luis	Carlomagno
Carlomagno	San Luis
Clodoveo	Francisco I
Francisco I	Bayard
Luis XVI	Richelieu
Richelieu	Luis XVI
Bayard	Clodoveo
Vercingetorix	Vercingetorix

El modelo de Historia General acuñado por el nacionalismo liberal de mediados del siglo XIX tuvo un éxito extraordinario y perduró, en términos generales y sólo con algunas variantes y retoques puntuales, hasta bien avanzada la segunda mitad del siglo XX. La formación nacional-patriótica fue una constante utilizada en la educación sea de los ciudadanos-laicos, por parte de los regímenes más progresistas, sea de los patriotas-creyentes, educados en el respeto a los sagrados deberes de la patria, por parte de los gobiernos más conservadores y próximos al mantenimiento de la vinculación entre la Iglesia y el Estado.

El debate antipositivista (Methodenstreit) de finales del siglo XIX y principios del siglo XX y la configuración

de un historicismo no positivista (Dilthey, M. Weber, etc.) tuvo muy escasas repercusiones en la historia enseñada. Menores aún las tuvo el marxismo que, por razones directamente políticas, fue totalmente marginado de todo tipo de enseñanza.

Sólo al final de la I Guerra Mundial, como consecuencia del desastre general experimentado y de la posible influencia que la educación patriótico-chauvinista había podido generar en la creación de un ambiente propiciador del mismo, se propuso paliar este enfoque xenófobo y belicista. Una muestra de esta nueva situación, en Francia, es la no reedición del citado *petit-Lavis*, por su marcado acento marcial y anti-germánico.

En España, aparte de este anterior factor, común a la mayor parte del occidente europeo, la progresiva influencia de los regeneracionistas y de la Institución Libre de Enseñanza supuso la introducción de algunas variantes importantes en la enseñanza de la historia y también de la geografía (ORTEGA CANTERO, 1987). Pero sus aportaciones fueron más de tipo metodológico que de contenido. Su búsqueda de una conciencia nacional “regenerada” y de un nuevo patriotismo que retomase el vuelo, tras los “fracasos” de finales del siglo XIX, marcó una trayectoria bastante continuista en relación con la finalidad “patriótica” de la enseñanza de la historia.

Tal vez la obra más significativa, desde la perspectiva de la enseñanza de la historia, sea la de Rafael Altamira, un regeneracionista profundamente preocupado por el “valor social del conocimiento histórico”, como rezaba el

título de su libro (ALTAMIRA, 1922).

Partiendo de la convicción de la escasa calidad de la enseñanza de la historia en su época, basada, según sus palabras, en el aprendizaje memorístico de un saber dogmático y estéril, Altamira proponía, por una parte, la aproximación entre la metodología de la enseñanza y la investigación. Esto es, la utilización por parte de los alumnos de las fuentes y de la documentación histórica (museos, monumentos, etc.), como forma de comprobar la mayor o menor validez tanto de los esquemas teóricos como de los hechos que les han sido suministrados. Por otra parte, la necesidad de completar una enseñanza de la historia, casi exclusivamente política (que él definía como “historia externa”) con otro tipo de historia que abordase también la “historia interna de los pueblos”, por él denominada “historia de la civilización” (traducción de la “*Kulturgeschichte*” alemana). Estas apreciaciones críticas y alternativas de Altamira, extractadas fundamentalmente de la segunda edición de su libro *La enseñanza de la Historia* (ALTAMIRA, 1895) que, en gran parte, pueden resultar plenamente actuales, se acompañaban, por mor de la época y del regeneracionismo, de un patriotismo aún bastante exagerado, aunque, en el caso de Altamira, no tuviese tintes xenófobos ni beligerantes, sino más bien vinculados al proyecto regeneracionista de “restaurar el crédito de nuestra historia para devolver al pueblo español la fe en sus cualidades nativas y en su aptitud para la vida civilizada.”

Al final de su vida, desde su exilio mejicano, Altamira, tal vez comprobando en su propia carne y en los desastres

ajenos los extremos que los "patriotismos" chauvinistas y excluyentes de los años 30 habían provocado, introdujo fuertes matizaciones respecto de su anterior patriotismo "regeneracional" (ALTAMIRA, 1948, p. 247).

Esta línea metodológicamente innovadora de la enseñanza de la historia tuvo su desarrollo, tal vez minoritario si tenemos en cuenta la pervivencia generalizada de los manuales escolares tradicionales, hasta el final de la II República. Valga como ejemplo el manual Mi primer libro de Historia, de Daniel Linacero, publicado en 1933. A los avances metodológico-didácticos de Altamira se une ahora una concepción más social y universalista de la interpretación de la historia y, consiguientemente, unas finalidades educativas alejadas del anterior patriotismo.

En su presentación, dentro del sentir expresado previamente por R. Altamira, se dice:

"Por doquiera, libros históricos amañados con profusión de fechas, sucesos, batallas y crímenes: relatos, de reinados vacíos de sentido histórico: narraciones de acontecimientos militares, todo bambolla y efectismo espectacular. Todos hemos padecido el evidente error que durante tanto tiempo ha venido haciendo de la Historia una enseñanza inútil y a veces perniciosa. Despertando en el niño el instinto de lucha y glorificando hasta la categoría de héroes a aquellos muñecos trágicos que morían desconociendo la razón de su sacrificio, el niño adquiere un sentido falso del valor moral,

individual y colectivo. Nunca se cuidó el educador de borrar de la historia toda esa balumba insoportable de necesidades de príncipes y favoritos, extrayendo del evolucionar histórico aquellos sucesos de orden material y espiritual que de una manera indudable han contribuido a formar este mundo que nos rodea, sin olvidar que la historia no la han hecho los personajes, sino el pueblo todo y principalmente el pueblo trabajador, humilde y sufrido que, solidario y altruista, ha ido empujando la vida hacia horizontes más nobles, más justos, más humanos."

Líneas más adelante, explicando su metodología didáctica, añade:

"Para que el niño pueda darse cuenta del proceso histórico, le colocamos en el primer capítulo en la situación en que hoy se encuentra, en su casa, rodeado de su familia, en contacto con todos los adelantos de la civilización que mejor puede comprender. Inmediatamente le llevamos a la Historia de las cosas, siguiendo en cada capítulo el orden evolutivo natural, de lo más sencillo a lo más complicado, escogiendo las etapas más destacadas en cada caso. Así conseguiremos la espontánea comparación entre lo actual y lo anterior, desde las formas más simples de la Cultura."

Los temas abordado a lo largo del libro son los siguientes: "Nuestra vida", "La vivienda", "El vestido", "La caza y las armas", "Locomoción y transportes", "El alumbrado", "El trabajo", "Diversiones y juegos", "La escritura y el libro" y

“Cooperación y solidaridad”. Las consideraciones finales del último capítulo acaban así:

“Actualmente nadie vive para sí. Todos vivimos para los demás. Cada cual desempeña una profesión que utilizan los otros; a su vez los otros trabajan en distintos oficios, cuyos productos necesitamos todos. El trabajo está muy dividido y cada cual tiene el suyo. Todos son igualmente importantes y productivos (...). La vida se asienta sobre esta cooperación y ayuda que nos prestamos mutuamente. Y las ciudades son grandes núcleos de trabajadores de todas clases. En las Casas del Pueblo estos trabajadores aprenden a practicar las grandes virtudes sobre las que asienta la vida: cooperación y solidaridad” (LINACERO, D.C., 1933).

Tras la guerra civil española, el patriotismo excluyente del nacional-catolicismo (que esquemáticamente podríamos sintetizar en el parangón católico=español; no católico=no español) supuso una ruptura radical con los anteriores intentos más aperturistas, democratizadores (la historia como historia social) y menos marcadamente manipuladores de la enseñanza de la historia, como hemos desarrollado en otras ocasiones (VALLS, 1984 y 1990).

Tal como hemos hecho anteriormente, haremos una aproximación a la época franquista a través de uno de los manuales de historia de la enseñanza primaria (SERRANO DE HARO, A.1943, que tuvo numerosas ediciones hasta finales de los años sesenta. Su prólogo, “advertencia a los educadores”, se inicia

con las siguientes afirmaciones:

“La enseñanza de la Historia es muy difícil, y en los primeros grados, más; tanto, que hay muchísimas Escuelas, millares y millares de Escuelas, en que los Maestros, frustrados los primeros generosos intentos, han abandonado la difícil empresa, malogrando así gérmenes preciosísimos y fecundos de educación intelectual y moral y de formación patriótica y ciudadana.

Cuando estuvo de moda buscar fuera de España la solución de nuestros problemas, se nos ofreció la idea de enseñar a los niños pequeños la “historia de las cosas”, como si lo inerte, aunque encarne una preocupación humana, pudiera interesar a los chiquitines más que las figuras vivas y reales que llenan de actividad y de interés los senos infinitos del tiempo.

Y, desde luego, y aunque no hubiese otras razones, el tal “método de historia de las cosas” habría que recusarlo por anquilosado y frío, porque en él no puede, holgada y dignamente, encarnar el amor de la Patria, que es uno de los grandes amores cardinales de la vida...

El libro es sencillísimo, como reclama la edad de los lectores, pero sin dejar de ser perfectamente serio, como exige la nobleza de los fines.

Es el primero de éstos el amor a España. Nos duele en las entrañas que todos sus hijos no la amen desde que abren a la vida la flor de su corazón, y no admitimos que el despertar de este amor espere a edad más granada; como no admitimos, ni admitiría nadie, que se fijará una edad para que sus hijos quieran a sus madres.

Estas ideas, absurdas y peligrosas, vinieron al campo de la Pedagogía, o como torpe engendro marxista, o por el concepto errado de que los niños pequeños no alcanzan a comprender la complejidad de la trama histórica...

La Historia de nuestra Patria está llena de interés, que unas veces es el interés palpitante de epopeya de las hazañas de Viriato o del Cid; otras, la dulce balada de trovadores y juglares; otras, la dádiva, con olor de primicia, de la vida de tantos niños como la dieron por la fe de Cristo... Y estas bellas narraciones interesan más a nuestros hijos que los candiles, vasijas y miriñaques de la historia de las cosas y tienen para su formación un valor más precioso que los cuentos de hadas, que las gentes consideran como único pasto habitual de su fantasía.

Pero es que, además, estas narraciones lo familiarizan con la vida de su Patria. Y desde ahora se va habituando a pensar con ella, a sentir con ella, a considerar como propios sus pesares y sus glorias, a darse cuenta que él es célula viva de la gran unidad nacional.

Y el logro de esto lo consideramos tan trascendental, que con que después de leer este libro quede a los niños en el alma un halo de emoción, un estremecimiento de heroísmo, un ansia -vaga o concreta- de virtud, nos damos por satisfechos."

En la conclusión de esta introducción, aparte de otras apreciaciones, vuelve a reaparecer el patriotismo como solución a todos los problemas de la enseñanza:

"El alma de estos niños tiene una plasticidad asombrosa para quedarse con la huella de los grandes ejemplos.

Después, el contacto con las ásperas realidades de la vida los endurecerá con el hálito seco del escepticismo. Pues aprovechad el momento antes de que pase, y que la historia en vuestras manos, esa historia de maravilla de la España nuestra, sea el crisol para fundir el carácter de la generación que la Patria nos da para que se la formemos.

Y ya, nada más. Sólo esto: ama tú mucho a España y encontrarás recursos infinitos para enseñar a los niños que la amen" (págs. 5-6).

La conclusión última de la historia enseñada en la casi totalidad del período franquista podría resumirse con la afirmación de que todo lo que quebranta el rígido y exclusivo canon de la ortodoxia nacional-católica establecida es considerado anti-español.

Esta finalidad básica atribuida a la enseñanza de la historia se viabilizará con una "interpretación policial" de la historia en la que se atribuirán las virtudes a los héroes patrióticos seleccionados y las "maldades" a los individuos y conspiradores "extranjerizantes" (librepensadores, judíos, masones o rojos) a los que, a fin de cuentas, por una parte, se les negará su condición de españoles y, por otra, se afirmará su obediencia y sumisión a las "potencias del mal" (sea por anticristianas, sea por anti-españolas).

La prioritaria función patriótica atribuida a la enseñanza de la historia por los gobiernos de una u otra índole política y de uno u otro país, se manifiesta de forma muy patente, desde mi punto de vista, al considerar lo ocurrido en los países del Eje, tras su derrota en la II

Guerra Mundial. La importancia concedida a la enseñanza de la historia en las “desviaciones patriótico-totalitarias” hizo que, rápidamente, se creasen, por parte de los aliados, comisiones de investigación y depuración de los manuales escolares. Lo que llama poderosamente la atención es que la mayor parte de los libros utilizados en los años anteriores continuaron vigentes, eso sí, expurgados de los capítulos o páginas más directamente fascistas y de los que se referían a los años de las dictaduras (RICUPERATI, 1979; PINGEL, 1991; SALES, 1986). El resultado fue que aquellos aspectos menos explícitamente fascistas permanecieron en vigor y que la visión patriótica, individualista y positivista de los mismos se mantuvo casi inalterada, tal como reconoció la Comisión del Consejo de Europa que analizó los manuales europeos en 1969 (CONSEJO DE EUROPA, 1970).

Habrá que esperar hasta mediados de los años 60 (en España casi una década más) para que en la enseñanza obligatoria de la historia comiencen a penetrar aires nuevos como consecuencia tanto de las aportaciones de la investigación histórica (escuela de Annales, fundamentalmente, pero también de la historiografía marxista inglesa, francesa e italiana), como de los estudios de la didáctica específica, de la pedagogía y de la psicología y sociología crítica de la educación. A este conjunto de factores se unirá, también, una mayor desconfianza social tanto respecto del poder político en general y de su capacidad de manipulación, como respecto de las virtudes exclusivistas de

los nacionalismos. Sin embargo, como han afirmado diversos autores, los objetivos patrióticos de la enseñanza de la historia, y también de la geografía, ahora con formas más edulcoradas, han permanecido presentes hasta la actualidad (PHILLIPS, 1974; CAPEL, LUIS y URTEAGA, 1984).

¿Cuál es la situación actual tras los debates y polémicas de los años ochenta? o, con otras palabras, ¿para qué enseñar historia? y ¿qué historia enseñar? La respuesta no es, obviamente, nada fácil. Más bien todo lo contrario y no me atreveré sino a apuntar, a continuación, algunos rasgos que considero fundamentales. Esta situación se hace aún más compleja cuando observamos que, en los países de nuestro entorno más próximo, las políticas educativas gubernamentales no parecen muy propicias al abandono de los currícula tradicionales. Me refiero, concretamente, a la opción francesa, en 1986, por reafirmar la “historia general” en sus programas y a la inglesa, citada anteriormente, en la que se opta por privilegiar los contenidos factuales (“conocimiento preciso de nombres, fechas y lugares”) frente a la “interpretación de la historia y la utilización de las fuentes históricas”. Otro tanto, desde mi valoración y a falta de una concreción más detallada por parte de la administración española, es la que, a la vista del “proyecto de decreto de contenidos mínimos”, va a ocurrir con la parte del curriculum dedicado a los aspectos históricos en la futura enseñanza secundaria obligatoria.

En mi opinión, la enseñanza de la historia debería de tender a cumplir,

fundamentalmente, las siguientes características:

–En primer lugar, introducir el uso de la metodología histórica no sólo desde la variante positivista (crítica de los documentos), sino desde un enfoque de la historia como reconstrucción y, por tanto, como interpretación forzosamente relativista y no dogmática del pasado, tal como hemos detallado en otra parte (VALLS, 1990).

–En segundo lugar, como consecuencia del punto anterior, detectar y hacer un planteamiento alternativo frente a las nuevas formas de patriotismo y positivismo ideológico que, consciente o inconscientemente, se siguen presentando en nuestra sociedad. Me refiero, en primer lugar, a las manifestaciones de etnocentrismo (sea en sus variantes regionalistas, españolistas, europeocéntricas u occidentalistas) y a sus derivaciones racistas o xenófobas (CALVO BUEZAS, 1989; ARGIBAY, 1990). Dentro de esta misma línea de análisis considero que tanto el patriotismo como el positivismo han potenciado el androcentrismo y el estatocentrismo (MORENO, A., 1986; MORENO, M. 1986). Habrá, pues, que remarcar tanto una historia del género como una historia social, que reivindique el protagonismo propio, por una parte, de las mujeres y, por otra, del conjunto de la población en los cambios históricos, frente a una historia elitista, sea de héroes, sea de

grandes personajes.

–En tercer lugar, y ahora desde el enfoque más interdisciplinar de las Ciencias Sociales, habrá que matizar profundamente la ideología decimonónica del progreso y potenciar el análisis (tanto del presente como de su previsible proyección en el futuro) de los grandes desequilibrios existentes en el mundo, explicitando y denunciando sus causas e intentando influir en su transformación. Una educación para el desarrollo, la paz y la conciencia democrática, así como una educación medio-ambiental o para el consumo pueden ser vías aptas para potenciar esta tercera finalidad de la historia y de las Ciencias Sociales.

–Por último, aunque la enumeración podría alargarse aún más, considero que la enseñanza de la historia puede servir plenamente para desarrollar el sentido crítico de los alumnos frente a todo tipo de información, siempre que se potencie su metodología. Igualmente puede generar una mayor satisfacción y disfrute del patrimonio cultural de la humanidad, tanto del más directamente propio como del más lejano, a partir de una comprensión más diversificada de sus respectivas historias que, forzosamente, no podrá ser conseguida en unos pocos años-cursos determinados, pero que puede ser iniciada, como horizonte cultural, ya en la enseñanza obligatoria, dejándola abierta a la imprescindible

formación permanente de toda vida humana no dogmáticamente entendida.

Soy consciente de que estas intenciones tienen mucho de ilusiones o pretensiones, en cuanto que es de generalizada aceptación que el sistema educativo, referido o no a la enseñanza de la historia o de las Ciencias Sociales, tiende a reproducir y legitimar el orden social imperante. Por tanto, habría que ser más escéptico respecto de las posibilidades transformativas de nuestra materia. Sin embargo, ella sí puede, ciertamente, servir para desvelar la realidad o al menos para hacerla menos opaca, neutralizando su función reproductora y agudizando su posible función crítica. Retomando el título del libro de L. Febvre, el combate por la historia continúa.

BIBLIOGRAFIA CITADA

Altamira, R. (1895): La enseñanza de la Historia. 2.^a edic. Victoriano Suárez, Madrid.

Altamira, R. (1922): Valor social del conocimiento histórico. Ed. Reus, Madrid.

Altamira, R. (1948): Proceso histórico de la historiografía humana. Colegio de México, México.

Amalvi, Ch. (1979): Les héros de l'histoire de France. Recherche iconographique sur le panthéon solaire de la III^e République. Regard Histoire, París.

Argibay, M. y otros (1990): Informe de

investigación del análisis de libros de texto (6.º EGB-COU): Ciencias Sociales y Educación para el desarrollo. Hegoa, Vitoria. Policopiado.

BURTOK, J. (1972): "L'Enseignement de l'histoire dans les Lycées et les écoles primaires sous le Premier Empire", en Annales Historiques de la Revolution Francaise, vol. XLIV (1972), n.º 207, p. 98-109 (El decreto imperial citado es del 17-III-1808).

Calvo Buezas, T. (1989): Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares. Popular, Madrid.

Capel, H.; Luis, A. y Urteaga, L. (1984): "La geografía ante la reforma educativa", Geocrítica, n.º 53.

Consejo de Europa (1970): Stage sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires du premier degré.

Dainville, F. de (1954): "L'Enseignement de l'histoire et de la géographie et le ratio studiorum", Analecta gregoriana, vol. LXX, pp. 123-156.

Di Pietro, G. (1979): "La Storia nelle scuole medie italiane dalla fine del settecento all'eta della Destra". Società e Storia, n.º 6, pp. 725-761.

Dosse, F. (1988): La historia en migajas. Alfons el Magnànim, Valencia.

Fontana, J. (1983): "Notas en torno a la enseñanza de la historia", en Enseñar historia. Diputación de Cáceres.

Freyssinet-Dominjon, J. (1969): Les manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959, de la

- Loi Ferry à la Loi Debré. A. Colín, París.
- Jover, J. M. (1984): "Caracteres del nacionalismo español, 1854-1874", *Zona Abierta*, n.º 31 (abril-junio), pp. 1-22.
- Julia, D. (1988): "Enseñanza de la historia", en LE GOFF, J. (dir.): La Nueva Historia. Mensajero, Bilbao, pp. 179-185.
- LINACERO, D. C. (1933): Mi primer libro de Historia. Afrodísio Aguado, Palencia.
- Moreno, A. (1986): El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica. La Sal, Barcelona.
- Moreno, M. (1986): Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela. Icaria, Barcelona.
- Nora, P. (1962): "Ernest Lavissee: son rôle dans la formation du sentiment national", *Revue historique*, pp. 73-106.
- Ortega Cantero, N. (1987): "Teoría y práctica del conocimiento geográfico en la Institución Libre de Enseñanza", en: La geografía y la historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado. M.E.C., Madrid, pp. 105-127.
- Peset, J. L. y otros (1978): Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa. Siglo XXI, Madrid.
- Phillips, R. C. (1974): Teaching for thinking in High School Social Studies. Addison-Wesley, London.
- Pingel, F. (1991): La storia contemporanea nei testi scolastici di storia del "Terzo Reich" e della Repubblica di Germania. Georg-Eckert Institut, Braunschweig (en prensa).
- Ricuperati, G. (1979): "L'Insegnamento della Storia dell'età della Sinistra ad oggi", *Società e Storia*, n.º 6, pp. 763-792.
- Sales, N. (1986): "Mitológies nacionals i manuals escolars: Com s'ensenya la història per aquests mons", *L'Avenç*, n.º 94, pp. 52-63.
- Serrano de Haro, A. (1943): Yo soy español. El libro de primer grado de Historia. Escuela Española, Madrid.
- Valls, R. (1984): La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953). I.C.E. Universidad de Valencia, Valencia.
- Valls, R. (1990): "Fascismo y franquismo: Dos manipulaciones diversas de la enseñanza de la historia", en GARCIA, F. (coord.): Espanoles e italianos en el mundo contemporáneo. C.S.I.C., Madrid, pp. 279-307.
- Valls, R. (1990): "La vida personal y familiar de los alumnos como introducción al estudio de la historia (método y tiempo histórico)", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 4, pp. 45-61.