

Documento de Trabajo.

Indicaciones sobre la investigación “Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)”.

Emilio CASTILLEJO CAMBRA.

Este documento no es un ensayo acabado, sino un apunte sobre posibles “recetas” para abordar los conceptos de identidad, ciudadanía y cultura política en los manuales: pretende dar una idea de lo que seguramente “podemos encontrar”. Creo que debemos tener en cuenta dos circunstancias: Primera, que nuestro trabajo es una aproximación muy parcial al conocimiento, que sólo abordamos el mensaje que transmiten los manuales, no otros elementos de la comunicación que intervienen en un manual: emisor (autor) y la sociología del conocimiento, canal (editoriales), incidencia real en las mentalidades, en el receptor... Segunda, que son las lecciones de los manuales las que ofrecen una visión de la identidad, la ciudadanía o la cultura política, pero nuestro objetivo no es la lección de historia, lengua o literatura, que queda desdoblada a modo de calidoscopio. Se trata de “aislar, hacer pertinentes, disponer en relaciones, construir en conjuntos”¹: se desdoblan los textos de las lecciones para construir un texto nuevo sobre los conceptos de identidad, ciudadanía y cultura política. Estamos descodificando textos que, más que ofrecer una definición científica de la realidad, ofrecen una definición social de la realidad. Esta descodificación es la que facilitará su comprensión política.

El hecho de dejar la lección en un segundo plano no quiere decir que haya que prescindir de ella. Es más, ciertos conceptos los vamos a encontrar en lecciones específicas: lecciones como la de los Visigodos o de la “Reconquista”, de las lenguas peninsulares o de la crisis de 1640, nos van a servir, sobre todo, para hallar el concepto de identidad; lecciones sobre la Ilustración o la Revolución Francesa parecen más adecuadas para analizar el concepto comunitarista, liberal o republicano de ciudadanía; mientras las lecciones que expresan problemas contemporáneos o explican las técnicas de comentario de texto histórico, periodístico, publicitario... parecen más adecuadas para detectar la cultura política (el súbdito, la parroquial o de la participación, en su versión pura o promiscua) y subculturas (izquierda, derecha, feminismo, nacionalismo, feminismo...) de que hablaron en su día G.A. Almond y S. Verba.

En cualquier caso, los comentarios pueden duplicarse: un tema que preveíamos nos iba a servir para hallar un concepto, puede contener otro; evidentemente los tres

¹ FOUCAULT, M.: *Arqueología del saber*, Méjico, Siglo XXI, 1983, pp. 10-11.

conceptos no están tan alejados entre sí: una identidad nacional exclusivista está relacionado con un concepto comunitarista de ciudadanía y la cultura política del súbdito.

1. IDENTIDAD EXCLUSIVISTA Y COMPARTIDA.

Los manuales hablan al alumno desde una o varias identidades, de las que pretenden convencerlo de que forma parte. No cabe duda de que la identidad nacional es la dominante. De hecho, el sistema educativo nacional, surge en España, como en cualquier otro país, para nacionalizar a los españoles, con un éxito muy desigual: la crisis de penetración del nacionalismo español se ha debido, entre otras razones, a la muy deficiente escolarización, la falta de identificación de la masa con un Estado clientelar identificado con unas determinadas clases sociales y que no ofrece servicios, aunque sí sacrificios (piénsese en la Guerra de Marruecos), confusión eclesial entre historia de España e historia de la salvación... El franquismo significa un intento de nacionalización intensiva, que desde la Transición rivaliza con los nacionalismos periféricos.

Pero el nacionalismo estatal o el periférico no son las únicas identidades que se inculcan. En la Restauración se hacía a los alumnos partícipes del sentimiento europeo y del sentimiento de la Hispanidad. El franquismo, ante el aislamiento europeo, refuerza a lo largo de todo el régimen la Hispanidad; mientras Occidente (cristiano y capitalista) se refuerza sobre todo tras los acuerdos con EEUU de 1953. Ante el “éxito” de la CEE, surgida el 1 de enero de 1958, se erosiona el espíritu numantino y, de nuevo, como en la Restauración, vuelven a ser compatibles la Hispanidad y Europa. Hoy, a soberanías superpuestas (se ha erosionado profundamente el concepto decimonónico de soberanía nacional), corresponden identidades superpuestas: local- regional/ nacionalismo periférico- nacionalismo español- europeísmo- cosmopolitismo o identidad global. A nosotros corresponde detectar cuál es la dominante, si todas estas identidades son compatibles o si los manuales inciden en alguna de ellas.

Los manuales utilizan procedimientos muy diversos para manipular la identidad. Entre los lingüísticos cabe destacar los pronombres o adjetivos inclusores del tipo: “nos derrotaron”, “nuestros cultivos”, “nuestro país”... El hecho de que estos inclusores estén más presentes en el lenguaje periodístico (deportes) no quiere decir que estén ausentes en los manuales. Estos inclusores tienen tres efectos significativos: tienen connotaciones afectivas, no racionales; presumen la permanencia de un sujeto (“echamos a los franceses en 1813”) e incluso pueden simular la comunidad de bienes, ocultando la propiedad (“nuestras riquezas”, “nuestros campos”...). Manipulación lingüística es también la prosopopeya o personalización: la atribución de acciones a sujetos permanentes y abstractos como “España”, “Cataluña”, “Euskadi”: “España se sublevó en 1808”, “Cataluña se sublevó en 1640”, “sublevación de España”, “sublevación de Cataluña”, “Euskadi no se dejó someter ni por los romanos, ni por los visigodos”... El lenguaje oculta las realidades: por ejemplo, los sublevados en Madrid en 1808 rondan el 1% de la población; la opinión de los catalanes en 1640 no fue en absoluto unánime... El refuerzo de una identidad horizontal o interclasista (nación, cristianismo, Europa...)

oculta la verticalidad de la estructura social y de clases, *ergo* la evidencia de las diferencias sociales tiende a erosionar las pertenencias e identidades interclasistas.

Hay también manipulaciones conceptuales: no puede utilizarse de forma anacrónica el nombre “España”: “España romana”, “España visigoda”, “Arte románico español”... Tampoco el concepto “Nación” (“los Reyes Católicos realizaron la unidad nacional”): hay que distinguir entre un concepto arcaico de nación (“nacido en”, “originario de”) y el concepto moderno de nación que surge con el liberalismo, identificado, sin entrar en más disquisiciones, con los habitantes de un territorio que comparten una ley, derecho e instituciones comunes. Hay también manipulaciones míticas o narraciones ficticias, sin respaldo científico sobre el carácter, territorio, origen, permanencia- supervivencia, renacimiento de la nación...². Se añaden la ocultación de datos significativos o el “olvido” de puntos que pueden resultar polémicos o incómodos.

También se manipulan los elementos paratextuales que aparecen en la lección, fundamentalmente los mapas, que consolidan imágenes mentales del territorio³. Sería necesario observar ante todo los mapas anacrónicos, todavía muy frecuentes: superposición de información sobre las cañadas medievales o sobre los monumentos románicos en mapas con las fronteras actuales, mapas de “España” en el siglo XVI ó XVII sin señalar los límites entre los distintos territorios de la “Monarquía hispánica” (nombre mucho más adecuado a la realidad)... Estos mapas no sólo consolidan una imagen del territorio, sino que prefiguran la España actual, como si esta España fuera algo natural y necesario. Pero la historia no produce realidades necesarias, sino contingentes: la historia pudo haber sido de otra manera. Pues bien, los manuales tienden a tratar no sólo el tema nacional, sino cualquier otro (capitalismo, clases...) como si el presente fuera necesario. A los alumnos se les inculca determinismo: la historia contrafactual, tan liberadora en tantos sentidos, se halla desaparecida⁴.

El nacionalismo es una forma de socializar al individuo (el alumno). El monismo nacionalista es contrario al “politeísmo cultural” de la democracia; convierte el pasado en un refugio seguro frente al desasosegante devenir del tiempo presente; es un mal diagnóstico de los problemas sociales, “sustituto de la cohesión social”, que permite a las elites presentarse como defensoras de la cultura particular, ocupar el poder y llegar “hasta el más humilde de los habitantes”⁵. Por eso mismo, los mitos nacionales se

² Sobre clasificación de mitos de las historias de las Comunidades autónomas: RIVIÉRE GÓMEZ, A.: “Envejecimiento del presente y dramatización del pasado. Una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (1975-1995)”, J.S. Pérez Garzón, E. Manzano, R. López Facal y A. Riviere: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona: Crítica, 2000, pp. 161-219. Sobre el nacionalismo español: LÓPEZ FACAL, R.: “El nacionalismo español en los manuales de historia”, *Educació i Historia*, 2, 1995, 126- 127; LÓPEZ FACAL, R.: “La nación ocultada”, J.S. Pérez Garzón, E. Manzano, R. López Facal y A. Riviere: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona: Crítica, 2000, pp. 111-159.

³ ANDERSON, B.: *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE, 1993, pp. 238-246.

⁴ Sobre historia contrafactual: Introducción de: TOWNSON, Nigel (dir): *Historia virtual de España (1870-2004) ¿Qué hubiera pasado si...?*, Taurus, Madrid, 2004.

⁵ Todos estos temas abordados por: J. BERIAIN, *¿Una comunidad imaginada? Génesis de las mitologías nacionalistas*, UNED, Pamplona, 2000, p. 26; J. P. FUSI AIZPURÚA, *La Patria lejana. El nacionalismo*

erosionan cuando se evidencian los grupos sociales, los intereses particulares que entran en liza: entonces dejan de *actuar* (literalmente) España, Cataluña o Euskadi en la historia. Repito que el nacionalismo acaba donde empieza el análisis social.

Nacionalismo español y nacionalismo periférico.

El tema de la identidad la vamos a ver expresada en muchas partes: prólogos, lecciones muy diversas... No obstante, conviene tener presente algunos temas sensibles, donde es seguro encontraremos una identidad nacional exclusivista o compartida:

1) **“España romana”**. Atención al termino “España” (el concepto *Hispania* es meramente geográfico); a los inclusores y prosopopeyas (Roma “nos legó”, “nos invadió”, “nos quitó”); a los mapas anacrónicos (es frecuente que aparezcan las seis provincias de la diócesis de *Hispania*, mientras tras la “frontera” de los Pirineos no aparece nada (el nombre de Galia, ríos...): ¡claro, como estamos estudiando historia de España; manipulaciones conceptuales: que la diócesis de *Hispania* (concepto geográfico y, desde Diocleciano, meramente administrativo) prefigura España; que el latín es el origen del castellano olvidando las demás lenguas romance; identificación expresa o implícita de “los españoles” (del “nosotros”) con los pueblos prerromanos; expresión de la solidaridad “nacional” (“nos quitaron”, “explotaron nuestros recursos”), en detrimento de la estructura social (el nacionalismo acaba donde empieza el análisis social). Cuidado con la forma de presentar a los pueblos prerromanos: sirven para animar orgullos localistas y una cultura política parroquial (idealización de pueblos indígenas que no se someten a la autoridad de un Estado), recurriendo a Estrabón (simulación de ciencia), que describe la supuesta especificidad de vacceos, vascones...: es el relato del tipo: “en Pamplona, cuando hace 0° C y quiere llover, nieva”. Es una broma un poco exagerada... pero no tanto. Atención también al tratamiento de los bagaudas, un fenómeno complejo del sur de las Galias y del norte de Hispania, de carácter social, no territorial.

2) **“España visigoda”**. Atención al término “España”, ahistórico, y a otros no menos peligrosos, como “unidad territorial”, “unidad legislativa”, “unidad religiosa” y “Estado visigodo”: no será extraño que os encontréis expresiones del tipo: “por primera vez la Península queda unida bajo un mismo poder” y similares. Eso quiere decir, más o menos, que “España” queda unida por primera vez, idea que queda reforzada con mapas anacrónicos: frontera en los Pirineos, olvidando la Septimania, mapas que muchas veces no evidencian los asentamientos visigodos que en realidad no controlaron la Península, sino una zona de la Meseta: en el resto sólo había fortificaciones. Estas expresiones (unidad, Estado) merecen un comentario, que normalmente los manuales no dan. Es muy difícil pensar en la unidad territorial cuando los visigodos (no más de 200.000) no controlan el territorio peninsular; es difícil pensar en un “Estado” (si no se aclara el

en el siglo XX, Taurus, Madrid, 2003, pp. 9, 13; M. CRUZ, *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*, Anagrama, Barcelona, 2005, pp. 66- 86; E. GELLNER, *Encuentros con el nacionalismo*, Alianza, Madrid, 1995, pp. 41, 60-63; E. HOBBSAWM, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Crítica, Barcelona, 1991, pp. 94, 89-90, 180-188; E. HOBBSAWM, T. RANGER (Eds), *La invención e la tradición*, Crítica, Barcelona, pp. 15, 278, 313-314.

término, el alumno puede entender el Estado en un sentido moderno) cuando, dentro del protofeudalismo, el Estado se basa en pactos personales entre nobles y el rey, las exenciones fiscales de nobles e Iglesia, la superposición de jurisdicciones personales, territoriales, luchas constantes por el poder, que nunca garantizaron una mínima estabilidad estatal... Encontraréis también el típico argumento sobre la causa religiosa de la rebelión de Hermenegildo (en realidad se convirtió después de sublevarse) o la conversión de Recaredo: si no se aclara la función política de estos hechos, se está repitiendo un mito duradero, que sirve sobre todo para justificar la catolicidad histórica de España y del Estado, de la que se extraen réditos altamente beneficiosos para la Iglesia: por eso su jerarquía (Rouco) se encarga de repetirlo de vez en cuando. Un ejemplo más de cómo la idealización de un pasado puede servir para intereses espurios, que los mitos son útiles para alguien. En el fondo de todos estos mitos hay uno más general: se quiere ver la historia visigoda como la historia de la integración progresiva de los “dominadores” (germanos) y los “dominados” (hispanorromanos), en un sentido vertical, cuando en realidad la integración fue horizontal: la clase senatorial romana tiende a relacionarse y casarse con las castas guerreras; los *humiliores* con las clases más humildes germanas: una vez más el mito nacional termina donde empieza el análisis social. De igual forma, expresiones como “los vascones resistieron” al poder visigodo significa otorgarles una voluntad única e incluso una anacrónica ideología nacional, como podía ocurrir en el caso de los bagaudas.

3) “La Reconquista”. Atención al término “España medieval” y compañía, absolutamente imprecisos. El término “reconquista” algunos manuales lo cuestionan, pero la mayoría no: el término lleva implícito un mito de propiedad del territorio (los cristianos del norte, es decir, nuestros antecesores – el “nosotros”-, reconquistan lo que era suyo): el término más adecuado es “conquista militar de *Al-Andalus* por parte de los reinos cristianos”, o algo por el estilo (los musulmanes conquistaron el territorio supuestamente controlado por los visigodos; pero los reinos cristianos también conquistaron un territorio antes administrado por *Al Andalus*: ¿era suyo?). Cuidado también con los mapas: no será extraño que os encontréis unas líneas muy gruesas que separan la “España musulmana” de la “España cristiana”, quizás sin límites entre León, Castilla, Aragón...; ojo también con la superposición de hechos económicos de la época de la “Reconquista” (cañadas de la Mesta, producción textil...) en mapas actuales. Podéis encontrar también un tono lastimero por las derrotas cristianas o por la división de los territorios patrimoniales entre los hijos de un rey, relato que introduce afectividad y proyecta en los reyes medievales nuestro propio deseo de unidad y de victoria cristiana. Atención también al idealismo con que se puede tratar el tema: se hace trabajar a reyes y nobleza a favor de un ideal de “reconquista”, sin tener en cuenta que muchas veces ese interés quedó subordinado a otros, que nobles y mercenarios cristianos se pusieron al servicio de poderes musulmanes... Os podéis encontrar también discusiones bizantinas entre los historiadores sobre el “concepto de España en la Edad Media”. Los manuales recuerdan que algunas crónicas dan cuenta del intento de recuperar el territorio que antes “pertenece” al “Reino visigodo”, convertido en utopía retroactiva que hay que recuperar, de que algunos reyes se intitulan emperadores *Hispaniae*: debe quedar claro que esa utopía retroactiva forma parte de la ideología de las elites, junto al ideal de cruzada, no de la voluntad de un pueblo: de nuevo el mito nacional llega hasta donde arranca el análisis

social. Por otra parte, no explicar de forma crítica relatos míticos como el del sepulcro de Santiago indica el poco interés por cuestionar el uso del mito religioso, como ideología envolvente, a favor de otro interés menos espiritual. Atención también al peso que se da a la “reconquista” castellana y aragonesa o a términos incorrectos como “reconquista occidental” (Corona de Castilla) y “oriental” (Corona de Aragón) o al tratamiento global de las instituciones de los reinos peninsulares, que está prefigurando una unidad. Me imagino que en algunos manuales catalanes o aragoneses encontraréis mitos semejantes (actuación en la historia de “los catalanes”, “aragoneses”, idealización de los “grandes” reyes aragoneses de la Reconquista...), pero enmarcados en territorios más pequeños.

4) La “unidad” de los Reyes Católicos. Mito, por repetido, sobradamente conocido. Atención a conceptos como “España” (improcedente: hay consenso entre historiadores profesionales en que el término más adecuado es “Monarquía hispánica”), o al menos adecuado todavía término “nación”, inadecuado por razones explicadas. Atención a los mapas de la Península sin límites entre los distintos territorios, intitulados “España en el siglo XVI”, “España en el siglo XVII”, o incluso “Reino de España”. Un manual mínimamente digno debería explicar a los alumnos que los RRCC crearon un Estado, pero no realizaron ninguna unidad nacional, sino dinástica: que cada reino o territorio tenía sus propias leyes (fueros) e instituciones, que no hubo una unidad económica (había aduanas entre territorios, los comerciantes de la Corona de Aragón hasta el siglo XVIII están excluidos del comercio americano); que existían exenciones fiscales y militares de los territorios forales (exentos); que no existía una conciencia generalizada de ser español (que un aragonés era para un castellano “extranjero”; que el término “España” lo utilizan unas elites intelectuales y políticas), que la conciencia de pertenencia tiene unos límites geográficos extraordinariamente estrechos. Por el contrario, el nacionalismo periférico de raigambre romántica tiende a idealizar fueros o las Cortes catalanas, aragonesas... como si realmente fueran “representativas” de “Cataluña” o “Aragón” (en realidad sólo representan a una minoría de nobles, clero y patriciado urbano: ¿2 ó 3%?), que existía una monarquía autoritaria y absoluta que limitaba eso que el romanticismo gusta llamar “libertades vascas”, “libertades catalanas”... En el caso de la anexión de Navarra a Castilla, el españolismo y castellanismo insisten en que no hubo resistencias en la anexión, ocultan la actitud maquiavélica, envuelta en argumentos religiosos, de Fernando II y consideran esa conquista como algo “natural”, derivado de la naturaleza de las cosas; por el contrario el foralismo y después el nacionalismo vasco tienden a recalcar los focos de resistencia en Maya, Noaín o Tudela, además de a idealizar las instituciones “de los navarros”.

5) Los conflictos entre el centro y la periferia en el Antiguo Régimen. La rebelión en Aragón en 1590, la rebelión en Cataluña en 1640 y la Guerra de Sucesión y Decretos de Nueva Planta (1707, 1716) suelen ser temas incómodos, especialmente en manuales de raigambre castellana, mientras el catalanismo tiende a airear el victimismo.

Dos interpretaciones míticas sobre la denominada crisis de 1640 han sido las dominantes en los manuales de historia: 1) La interpretación catalanista y romántica (Soldevilla) pone el acento en la provocación del Conde Duque que atenta contra los fueros e instituciones catalanas, que provoca una rebelión, incluso “nacional”, de

Cataluña (*Els segadors*, Pau Claris...): dinastía castellana de Trastámara (1410), origen de todas las desgracias (guerra civil catalana, remensa, busca/ biga...), fracaso de la rebelión de 1640, Decreto de Nueva Planta para Cataluña (1716)... forman parte de lo que Fernando García de Cortázar (*Los mitos de la historia de España*, Barcelona, Planeta, 2003) denomina “el mito de la derrota” que alimenta el nacionalismo victimista catalán. Seguramente (no lo sé) encontraremos esta visión en ciertos manuales publicados en Cataluña. Vicens Vives, quizás por profesionalidad, quizás por cuestiones de mercado, tamiza esta visión, lo que no quiere decir que no incluya alguno de sus elementos⁶. 2) La interpretación castellanista- españolista pone el acento en la necesidad de solidaridad de todos los reinos o territorios forales para hacer frente a la guerra de los 30 años, en que los franceses cometieron tantos o más abusos en tierras catalanas que los castellanos, o incluso en las buenas intenciones del Conde Duque en la reforma de la Monarquía... La primera interpretación olvida que en el seno de la crisis de 1640 en Cataluña hay un conflicto social; que *els segadors* no asesinaron sólo al virrey Santa Coloma, sino a muchos señores y nobles (catalanes); que Pau Claris, representante del patriciado urbano, pidió la intervención de Luis XIII de Francia para controlar a la muchedumbre... La interpretación castellanista- españolista olvida la estructura territorial de la monarquía (fueros y exenciones) o que el Conde Duque no buscaba con la guerra constante, que

⁶ M. GARCÍA SEBASTIÁN, C. GATELL ARIMONT, M. LLORENS SERRANO, R. ORTEGA CANADELL, J. ROIG OBIOL, *Limes. Ciencias Sociales, Historia, 4º ESO*, Vicens- Vives, Barcelona, 2003, págs. 46, 54- 55.

Elementos textuales y lingüísticos: Recuerda a los alumnos que los Austrias no podían ejercer la autoridad de la misma manera en la Corona de Castilla que en la de Aragón y el Reino de Navarra, que tenían “Cortes propias” y donde los monarcas “respetaron las diferencias económicas y jurídicas” (indeterminado).

Ciertas expresiones vinculan al manual con EL catalanismo: la Unión de Armas “consistía en obligar a todos los reinos hispánicos, y no sólo a Castilla, a contribuir en las guerras con soldados e impuestos”; “Cataluña aceptó la soberanía de Felipe IV” (sinécdoque, “Cataluña” como sujeto). Pero se evitan las expresiones más fuertes: es curioso que se señale correctamente que “estalló una sublevación en Cataluña” y que “dirigentes catalanes pidieron ayuda a Francia”, evitando así la expresión más fuerte, la sinécdoque, que sí se utiliza en el caso de Portugal (se habla de “sublevación de Portugal”), que es ya un país independiente de España, o cuando se señala que “Cataluña” acepta la soberanía de Felipe IV (sin llegar a afirmar, en todo caso, que acepta la soberanía “de España”). No se obvian los “frecuentes incidentes entre soldados y campesinos”, pero no se explican las consecuencias de que las tropas vivan sobre el terreno.

Elementos paratextuales: grabados, fotografías, mapas, gráficos... Ningún elemento paratextual hace alusión al conflicto: también para las editoriales catalanas de difusión española es un tema incómodo.

Recursos didácticos: El único recurso didáctico relativo a la rebelión en Cataluña es el primer fragmento del *Memorial* del Conde Duque de 1624: se exige al alumno que reflexione sobre su significado. Pero, quizás por tratarse de un curso elemental, quizás para evitar polémicas, quizás por una cuestión de mercado, obvia los fragmentos más maquiavélicos del válido, los relativos a provocar rebeliones para justificar la reacción y la aplicación del derecho de conquista.

Vacíos: No hay ninguna referencia a los trasfondos sociales de la revuelta catalana: no profundiza en la expresión “dirigentes catalanes”; en la división de posiciones dentro de Cataluña... Al olvidar las razones sociales, el conflicto se presenta exclusivamente como un conflicto territorial. Visión simple y plana, la que convencional pero erróneamente se entiende que corresponde a alumnos de enseñanza obligatoria.

Conclusión: Identidades compartidas: sensibilidad por las “razones” o “derechos” de “Cataluña” sin abrir heridas con “España”: ambas se convierten en sujetos históricos. El uso de expresiones más correctas (“rebelión en Cataluña”, en lugar de “rebelión de Cataluña”, “dirigentes catalanes” como sujeto, en lugar de “Cataluña”) no se deben tanto a la reflexión historiográfica y sobre las palabras (de lo contrario no hablaría de “rebelión de Portugal”, por ejemplo), como al marketing: es una editorial que tiene mercado en toda España. La ausencia de actividades que requieran una reflexión sobre el lenguaje y las palabras, contribuye a potenciar la cultura política del súbdito.

diezmaba población y recursos, la hegemonía española, entendida implícitamente como un bien, sino la hegemonía de la casa de Austria... Buen ejemplo de esta interpretación la encontramos en S.M.⁷. El tropo o manipulación lingüística que se requiere en ambos casos es la sinécdoque, la confusión del todo por la parte: confusión entre “Cataluña” y *els segadors*, “Cataluña” y Pau Claris; entre “España” y los Austrias; entre la reforma de Olivares y la solidaridad española ante un enemigo común... El mito nacional sólo llega hasta donde empieza el análisis social de la historiografía profesional.

Manipulaciones semejantes suelen producirse en torno a la Guerra de Sucesión y los Decretos de Nueva Planta. El catalanismo utiliza tropos similares a los utilizados

⁷ Juan SANTACANA, Gonzalo ZARAGOZA, *Milenio. Castilla y León. Ciencias Sociales. Historia, 4º ESO*, SM, Madrid, 2003, Págs. 44-45.

Elementos textuales y lingüísticos: La causa del conflicto catalán se reduce al intento de “reformular las leyes propias de cada reino e igualarlas a las castellanas para reforzar el poder del monarca” (se evita explicar las exenciones forales, no se entiende el conflicto foral y que se trata de una alteración de la estructura territorial de la Monarquía) y “la necesidad de recaudar impuestos”: determinismo histórico que supone erosionar la responsabilidad de la decisión (Conde- Duque, el rey). Se entiende la reacción frente a “estos intentos de reforma” (connotación positiva) como “muy negativa” (connotación negativa): sólo se evidencia la violencia de los sublevados “que mataron al virrey e intentaron independizarse, sin conseguirlo”. Se entiende la *Unión de Armas*, al margen de la cuestión foral, como un acto de justicia: “Olivares intentaba que los otros reinos contribuyeran en el esfuerzo” y “según sus posibilidades”.

El españolismo aparece en forma de sinécdoque: en Westfalia “España” “perdía su hegemonía a favor de Francia”: las naciones se convierten en sujeto histórico.

El castellanismo convierte a “Castilla y León”, la actual comunidad autónoma (históricamente son más convincentes “Corona de Castilla”, “Rey de Castilla y de León”...), en sujeto histórico. El castellanismo convierte además a Castilla en víctima de agentes indeterminados: detrás de la pérdida de habitantes no están la guerra, la pobreza y las pestes, ni detrás de la erosión de la actividad comercial hay una política económica concreta. “Los gastos del rey” no se deben a la corrupción, a los gastos de palacio, etc. sino al “esfuerzo bélico”, que tampoco tiene causas precisas: la dinastía queda incólume. Víctima también de los otros territorios: “Castilla fue la que pagó los costos de la represión” en Cataluña y Portugal.

Elementos paratextuales: grabados, fotografías, mapas, gráficos...: Ningún elemento paratextual sobre estos acontecimientos, lo que indica seguramente un deseo por evitar la reflexión sobre un tema incómodo.

Recursos didácticos: La misma función tiene la ausencia de documentos tan enriquecedores como el Memorial de 1624 del Conde Duque, en que se expresan mejor sus intenciones maquiavélicas, o los discursos de Pau Claris en las Cortes catalanas, que permiten observar las sinécdoques (“Cataluña” como sujeto abstracto), testimonios de las revueltas, que permiten ahondar el conflicto social...

Se prefiere utilizar un poema de Quevedo, sin aclarar la oposición del conceptista a Olivares, para reafirmar el castellanismo victimista, una vez asentado tanto en el texto como en el propio poema, que la “culpa” no recae tanto sobre la dinastía de los Austrias, como sobre la insolidaridad de los demás territorios exentos (recuérdese que no se explican esas exenciones). Una de las preguntas sobre el poema pretende reforzar el tópico sobre el carácter resignado de los castellanos.

Vacíos: El origen de la guerra de los 30 años queda reducido al “disgusto” de “los protestantes” por el “Estado centralizado y católico” que Fernando II quería hacer del Imperio: además de las causas de la guerra, se ocultan los intereses de la Casa de Austria por intervenir en la misma.

Se oculta la estructura territorial de la Monarquía hispánica, imprescindible para poder entender mejor el conflicto foral que se plantea en la crisis: las causas del intento de abolir los fueros catalanes y las exenciones fiscales y militares que implicaban.

Ninguna referencia a los trasfondos sociales de la revuelta catalana.

Conclusión: Castellanismo- españolismo. Castilla como víctima de agentes poco precisos, más que de los Austrias. Olvido de la estructura territorial de la Monarquía. La identificación afectiva con Castilla y León, basada en una selección manipulada de las actividades y el texto, además de la ausencia de actividades que requieran una reflexión sobre el lenguaje, contribuye a potenciar la cultura política del súbdito.

para narrar la rebelión de 1640, ve un pueblo catalán que se levanta unánime contra los castellanos, recalca la violencia de las tropas de Felipe V en el asedio de Barcelona, pero se olvida de que las tropas del Archiduque la habían bombardeado con saña; identifica la pérdida foral con pérdida de instituciones y “libertades” sin matices..., así como en la pérdida del carácter oficial de la lengua catalana... Pueden incluso afirmar que la revuelta de *Cataluña* (ojo con el *de* – es más propio *en-*) se produjo en defensa de los fueros, cuando en realidad influyen otros factores económicos: según A. Domínguez Ortiz, la recuperación de la economía catalana en el último tercio del siglo XVII empuja a sectores influyentes en Cataluña hacia la continuidad (Austrias), mientras la crisis castellana del XVII empuja a las fuerzas vivas hacia el cambio (Borbones). No hubo una posición uniforme, hubo también cambios de posición según intereses de cada momento: el mito nacional llega hasta donde empieza el análisis social. El castellanismo a veces olvida el componente foral de la Guerra de Sucesión, del apoyo *en* Cataluña al Archiduque frente al Borbón, suele insistir en que la pérdida de los fueros se vio compensada con puestos en la administración central, con la prosperidad de sus negocios, una vez desaparecidas las aduanas con Castilla, en la posibilidad del negocio americano...

6) La organización territorial de España en las constituciones de los siglos XIX y XX: liberalismo y carlismo. Podremos encontrar distintas interpretaciones del constitucionalismo decimonónico en general y de la Constitución de Cádiz en particular, pero casi sistemáticamente vais a encontrar una ocultación que considero fundamental: que el Primer Decreto de Cádiz de 1810 y la Constitución de 1812 dan, por primera vez, sustancia legal a la nación española: un territorio, unos ciudadanos, una ley común, una soberanía nacional, una estructura administrativa y educativa uniforme... Se oculta también que una vez constituida legalmente la nación, el Estado liberal inicia un proceso de nacionalización de los españoles, a través de la prensa, del arte (monumentos conmemorativos, cuadros históricos de la pintura romántica...) y, desde luego, del sistema educativo: dado que no existía una conciencia generalizada de lo español, era necesario crearla: hemos hablado también de los límites, de la crisis de penetración, del nacionalismo español. Es más, puede ocultarse la existencia de un nacionalismo español, de la misma manera que se ocultan casi sistemáticamente las dudas que tiene la historiografía profesional sobre la existencia o no de un sentimiento nacional en la denominada Guerra de la Independencia: también se habla de sublevación nacional de los españoles, como si el objetivo de la revuelta fuera salvar a la nación y no hubiera otros intereses (la soldada, las tierras, propiedades, cosechas...) y como si la posición de los españoles en defensa de la patria hubiera sido homogénea, como si no hubiera habido “cambios de chaqueta”: pensad en el mismo Goya, cuyo afrancesamiento no se aclara porque entra en contradicción con el patriotismo de *Los Fusilamientos de la Moncloa*, encargados al artista en 1814. Tampoco suele ponerse en evidencia el horror de Goya por la violencia, violencia que podía venir también “de la parte española”. Al no plantearse esas dudas tan serias, queda en el subconsciente que existe una “patria eterna” o al menos una patria común desde los Reyes Católicos. El nacionalismo español, casi nunca evidenciado, queda envuelto en el mito del “centralismo”: resulta que el constitucionalismo liberal, la organización territorial de España en provincias con su Diputación Provincial y su Gobernador Civil es sólo centralismo, cuando en realidad esta organización provincial está contribuyendo a la creación de una nación, la española. La

Ley Paccionada de Navarra de 1841, que resulta del Convenio de Vergara de 1839 y la abolición de los fueros de Álava, Vizcaya y Guipúzcoa de 1879, que contribuyen también a la creación de una nación española, para la literatura españolista, también suelen resultar temas incómodos: muchas veces se ocultan. Por el contrario, la literatura vasquista tiende a tergiversar estos hechos: quizás os encontréis (no lo sé) manuales que absurdamente interpreten de forma explícita o implícita, las guerras carlistas como un enfrentamiento entre España y País Vasco (esto también vale para la guerra civil de 1936), la idealización de los fueros vascos, la Ley Paccionada y la Ley de 1876 como pérdida de “soberanía”, un concepto moderno aplicado a una realidad premoderna...

7) Nacionalismos periféricos. Creo que en la Transición, frente a la criminalización que hace el franquismo de los nacionalistas vascos y catalanes y el monstruo del *separatismo*, dado que se impone un clima de *consenso* (hay que integrar sensibilidades nacionales varias al acuerdo constitucional), los manuales, incluso los más españolistas, ofrecen una imagen inocua y benevolente del nacionalismo. Y que sólo posteriormente, una vez asentada la democracia, se ponen en evidencia las expresiones más *sabrosas* (racismo, integrismo, xenofobia...) de Sabino Arana, por ejemplo. La narración de los manuales más proclives al nacionalismo vasco o catalán (estoy pensando por ejemplo en un Oriol Vergés), elogiarán sin reservas la labor de la Mancomunidad (1914- 1923) de presidida por Prat de la Riba, o verán en el surgimiento del catalanismo la defensa de la lengua y cultura catalanas, es decir, la definición del nacionalismo como un mero fenómeno cultural en que incide en la *Renaixença*, no intereses económicos y sociales: son los intereses que recalcarán los manuales más proclives a la izquierda.

8) La diversidad dentro de la unidad. La defensa de la unidad patria de los manuales franquistas y la condena sin paliativos de aquellos regímenes que han pretendido compaginar la autonomía con la unidad (el federalismo de Pi y Margall y la I República; el Estado integral de la II República), es sustituida por el elogio de la síntesis entre unidad y diversidad: estos regímenes se entienden como precursores del actual Estado de las Autonomías consagrado en la Constitución de 1978: los manuales suelen tener un deseo casi irrefrenable por la legitimación del status quo. Ello no quita que encontremos manuales que tergiversen hechos (por ejemplo que la proclamación del *Estat Catalá* en 1931 es una declaración de “independencia”) o que los oculten: el federalismo de Pi y Margall y sus ideas sobre el individuo, el Estado, la nación, el orden... suelen tener poco eco, quizás porque para muchos sectores conservadores las ideas federales resulten demasiado “avanzadas” o “peligrosas”. Al margen de referencias más críticas que seguramente encontraremos en los manuales más proclives a los nacionalismos periféricos, “lo que toca” es justificar el Estado de las Autonomías y la Constitución de 1978, que suele entenderse como algo casi natural y determinado por la historia: se impone una ordenación temporal tendente a legitimar el Estado de las Autonomías (unidad en la diversidad), del que se buscan antecedentes históricos⁸. Incluso

⁸ J. GUTIERREZ y otros, *Comunidades autónomas españolas. Síntesis cultural, geográfica, física, política, económica, histórica, turística, demográfica y la Constitución Española de 1978*, Luis Vives, Zaragoza, 1984, p. 5: los reinos medievales “son el origen de las actuales regiones históricas” y los Reyes Católicos “logran la Unidad Nacional”; el “centralismo exagerado” perjudicó “los legítimos intereses y aspiraciones de algunas comunidades”... La síntesis de todo ello: “Atendiendo a estos factores, la

en materiales que obedecen a la LOGSE y que rechazan expresamente el mito de la unidad nacional de los Reyes Católicos, subyace la idea de que el proceso de formación de España ha sido uno y necesario, que no había más caminos posibles (la historia contrafactual), y se sigue apelando a la utilización pragmática de la historia: el conocimiento de esa formación debe conducir a una “postura racional y correcta”⁹. Estas valoraciones podrán servir para la convivencia, puesto que no inculcan exclusivismo, sino una identidad compartida, pero a la vez están inculcando determinismo, un determinismo que tiene muy poco que ver con un concepto republicano de ciudadanía o con la cultura política de la participación.

Al margen de lo que es el recorrido por la “Historia de España”, encontraremos conceptos diversos de identidad nacional en temas como la historia de las lenguas peninsulares o el panorama lingüístico de la Península (¿qué relevancia se da a cada una de ellas?, ¿cómo se abordan en los manuales?) o la inmigración: ¿se asocia con el término *problema*?, ¿se habla de inmigración *ilegal* o de inmigración *irregular*?, ¿se evidencia su contribución al crecimiento económico y a la caja de la Seguridad Social?...

La identidad hispana, occidental y europea.

Además de la identidad nacional de distinto signo, los manuales también legitiman otras identidades compatibles normalmente con la nacional.

La **Hispanidad** deja de ser en la Transición el signo de identidad paliativo del aislamiento, y, desde luego, pierde relevancia. En mi trabajo sobre el franquismo concluyo que, desde 1975, no se quiere descubrir a los alumnos un sistema de explotación, ni desmontar una mentalidad colonialista, ni dejar de satisfacer el orgullo nacional: ahí recojo el manual de J. Maroto (Almadraba, 2003) de 2º de Bachillerato, que afirma que polémicas del Padre Las Casas son “un rasgo peculiar del colonialismo español”, como si en la Europa del siglo XIX no hubiera habido voces críticas, más o menos melifluas, con el colonialismo¹⁰.

La **identidad occidental** puede tener varias interpretaciones. Encontraremos una identidad cultural, que localizaremos en temas como Grecia y Roma (no es extraño que los programas y manuales hablen del “legado” de estas culturas a occidente), el cristianismo (las editoriales católicas insistirán en la naturaleza cristiana de Occidente, lo mismo que han insistido – y todavía encontraremos después de 1978 afirmaciones explícitas o implícitas al respecto- durante largo tiempo en la naturaleza católica de España), el desarrollo científico y técnico en el Renacimiento, Barroco, la actualidad... Más difícil será que se atribuya a Occidente la paternidad de productos como el laicismo,

Autonomía de Comunidades o grupos humanos tan diferenciados es conveniente [...] siempre y cuando se mantenga y fomente el sentido de unidad”.

⁹ GRUPO CRONOS- MEC, *Proyecto Cronos- Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de la ESO. III. España y Europa: naciones y Estados de ayer y de hoy*, E. La Torre, Madrid, 1995, pp. 21-29.

¹⁰ CASTILLEJO, E.: *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo*, UNED- MANES, Madrid, 2008, p. 374.

el marxismo, el anarquismo, el ateísmo, la contracultura... O la idea de que Occidente no es sólo identidad cristiana, sino liberación respecto a los dogmas y las Iglesias. Desde un punto de vista socioeconómico, el tema de la revolución industrial en sus distintas fases identificará Occidente con el capitalismo. Sin duda, uno de los temas que más ayudarán a comprender la intencionalidad de los manuales respecto a la inserción del individuo en el concepto Occidente, será el tema de la Guerra Fría: habrá que comprobar cómo se reparten las responsabilidades en los distintos hitos del conflicto.

La **identidad europea** creo que incluye dos conceptos diferentes. De una parte, el **eurocentrismo**, o visión acrítica de la historia desde un punto de vista europeo. Temas adecuados para comprobarlo son el tema del colonialismo europeo del siglo XIX: ¿se ve como un fenómeno positivo?, ¿mínimamente crítico?, ¿negativo?, ¿se plantea una dicotomía entre aspectos positivos y negativos?... Tema adecuado es también el relativo a las “aportaciones” de Europa al mundo, que se recogía al menos en los programas de 1º de BUP: cabe hacernos las mismas preguntas que con el colonialismo. El otro concepto relacionado con la identidad europea es el **européismo**, o deseo de pertenencia a Europa. El tema adecuado para analizar su tratamiento es evidentemente el relativo a la CEE o la UE de los programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El deseo de pertenencia aparece ya reflejado en los manuales del tardofranquismo (sobre todo después del Acuerdo Preferencial de 1971), que prometían una pronta incorporación sin tener en cuenta los impedimentos políticos. Creo que convendría fijarse en el tratamiento del tema antes de 1986 (¿cómo se ve entonces Europa?, ¿qué virtudes económicas, sociales y políticas se le atribuyen?, ¿hay euroescepticismo?, ¿qué se espera?) y desde esta fecha: ¿qué visión se da de Europa y de la integración de España en la misma?, ¿se inculca europeísmo?, ¿un mensaje conformista que legitima el presente?, ¿un mensaje crítico?...

La identidad cristiana y pertenencia a la comunidad eclesial.

Esta identidad la encontraremos reforzada, desde luego en los manuales de Religión Católica en cualquiera de los temas abordados: uso de inclusivos, interés por inculcar los mitos y dogmas en los alumnos, tergiversación de la historia de la Iglesia... A la vez, esa inclusión se inculca desde dos perspectivas fundamentales. La perspectiva integrista, que recuerda a la visión que ofrecía la Historia Sagrada antes del Vaticano II, la encontramos Casals, apropiada por los sectores más conservadores de la Iglesia que en los 80 se apoderan también de la Conferencia Episcopal Española: esta editorial no se recata en el elogio del Opus Dei o los neocatecúmenos, y presenta una historia de la Iglesia sin mácula lo que se puede observar, entre otros temas, en el tratamiento de la Inquisición¹¹. Concluamos que estos textos sirven para inculcar la identidad católica y la

¹¹ HERRÁN, Pedro de la (coord.), *Kairós Religión Católica, 4º ESO*, Casals, Barcelona, 2005, p. 86: “*La Inquisición. Se introdujo para evitar los tumultos populares ocasionados por los conversos. Los Reyes Católicos obtuvieron de Sixto IV (1478) el derecho a nominar a los inquisidores. Desde este momento la Inquisición es un órgano legal de la Monarquía española con jurisdicción solo sobre los católicos. Las causas sobre las que actuaba eran muy variadas, destacando las causas de fe y las causas morales*”. Manipulaciones conceptuales y lingüísticas: tratamiento mínimo (resulta un tema incómodo); supuesto fin justo de la Inquisición (“evitar tumultos”), sin explicar de dónde procedía la intransigencia (de los cristianos viejos) y las causas espurias que las provocaban (ocupación de cargos en la administración y la

cultura política del súbdito (subcultura integrista o conservadora) que acepta sin rechistar los valores del Estado Vaticano a través de una historia que no resiste la menor crítica historiográfica. Los manuales de religión de SM se adecuan (en su momento se identificó plenamente con el integrismo) a los valores del Vaticano II y del sistema democrático actualmente constituido, e intentan integrar al alumno en las convenciones de la comunidad católica desde una perspectiva mínimamente crítica. Corresponden a la táctica que Roland Barthes ha denominado “la vacuna”: se evidencian algunos elementos negativos de la trayectoria eclesial (es la vacuna de los valores predicados por el Vaticano II: libertad religiosa, tolerancia...) para seguir salvando la misma institución, la Iglesia. Es lo que se observa también en el tratamiento de la Inquisición¹². También estos textos sirven para inculcar la identidad católica y la cultura política del súbdito (subcultura del aggiornamento del Vaticano II), que tampoco resiste la menor crítica de la historiografía profesional. No olvidemos que los sectores que socializan a los alumnos en estos valores son los que tratan de impedir que el Estado imponga la asignatura de “Educación para la Ciudadanía” porque “manipula” e inculca una “moral” extraña.

Después del reforzamiento de tantas identidades, convendría preguntarse si la identidad humana, el hombre, aparece reforzada o pasa desapercibida. Quizás resulta que las Ciencias Sociales y las Humanidades se han olvidado del hombre.

2. CONCEPTO COMUNITARISTA, LIBERAL Y REPUBLICANO DE CIUDADANÍA.

También hay ciertos temas sensibles que expresan distintos conceptos de ciudadanía. Pero este concepto se confunde en realidad con la cultura política, por lo tanto casi todos esos temas sensibles son ambivalentes.

Iglesia por los conversos); no se explican los procedimientos inquisitoriales, sus repercusiones humanas, intelectuales, etc.; se insiste en la dependencia de la Monarquía más que en la participación de la Iglesia...

¹² CORTÉS, J., FORTADA, S., CASTAÑO, G, *Religión Católica. Proyecto Betania, 4º ESO*, S.M., Madrid, 2003, p. 82: La Inquisición “*persiguió duramente a los falsos conversos: judíos que habían aceptado bautizarse por conveniencia, pero que seguían practicando su religión. // A los acusados se les interrogaba, a veces mediante tortura. Las condenas eran muy diversas: destierro, multas, cárcel, llevar el sambenito (una vestimenta infamante que el condenado debía lucir durante su castigo siempre que saliera a la calle), o, en muchos casos, la muerte en la hoguera. // De todas formas, y aunque no pueda servir como justificación, hay que tener presente la mentalidad de aquellos hombres, que consideraban la fe católica como el máximo bien y la herejía como el mayor de los delitos*”. Manipulaciones textuales y lingüísticas: el tratamiento es algo más amplio y crítico; pero se sigue sin explicar el porqué de la Inquisición, las razones espurias de los cristianos viejos (sólo se ve la “conveniencia” de los conversos), con lo que las razones religiosas se aíslan como si no tuvieran nada que ver con la historia (se evita la sociología de la religión y sus fines exclusivamente espirituales); el manual titula este punto “sombras de la Iglesia” (la Iglesia siempre recuerda que la Iglesia está compuesta de hombres que pueden cometer “abusos”) que contrasta con la “Iglesia de santos” tratada en páginas anteriores; se invita a los alumnos a ver la historia desde la perspectiva del pasado, con lo que siempre se legitima el poder, la institución eclesial, no a sus víctimas; se habla de “herejía” pero no se señala quién hace la definición de “herejía”, con lo que siempre se ve la historia desde dentro de la estructura eclesial.

Ilustración.

Este tema ha sido abordado por mí en un artículo que aparecerá ¿próximamente?¹³. El trabajo concluye que ha sido claro el dominio de la visión comunitarista de la Ilustración, que nos ha intentado convencer de que “la razón humana” (supuestamente existe otra “divina”) no puede diseccionar comunidades “naturales” ya acabadas: sociedad, España, la Iglesia con sus dogmas, creencias sociales y políticas, historia, jerarquías... Para la antifilosofía el mundo no puede cambiarse: argumento útil para los privilegiados, la Iglesia y el engaño y pasividad de la masa. Ese determinismo o pesimismo antropológico, basado en el pecado original, ha demostrado gran versatilidad. Con el franquismo fue contrarrevolucionario; con la tecnocracia y el Vaticano II, el comunitarismo suelta el fardo reaccionario: se valora que la Ilustración potencia la ciencia, la libertad, la igualdad... pero Voltaire y el ateísmo no son soportables. Con la Transición, las editoriales católicas, asumido una suerte de liberalismo, ocultan el pasado de la Iglesia, siguen hablando de los peligros de la razón para la conciencia y para la moral y convirtiendo la historia en catequesis. Almadraza comulga más con los valores contrarrevolucionarios de un Paul Hazard¹⁴. SM representa el catolicismo que se

¹³ CASTILLEJO, E: “Cómo se enseña la Ilustración en la Escuela: la versión comunitarista, liberal y republicana”, *Revista de Historia de la Educación* (en prensa).

¹⁴ CORDERO, J.E., GONZÁLEZ, J.A., *Historia del mundo contemporáneo, 1º Bachillerato*, Almadraza, Madrid, 2003, Págs. 43- 54.

Elementos textuales y lingüísticos. Muy vinculado a los planteamientos de Paul Hazard que entiende la Ilustración como la crisis de la conciencia europea: “el progreso no pudo llevarse a cabo por medios pacíficos”, “la razón provocó violencia y muerte y, por ello, se produjo una crisis de conciencia”: culpabiliza a la razón como si la sinrazón o las ataduras al pasado no hubieran provocado violencia.

Otros ecos del pensamiento contrarrevolucionario: identificación de “la revolución” como hija no deseada de la Ilustración, como si aquélla no tuviera otras causas (idealismo: las ideas como agente esencial de la historia): “Pero de la misma manera que el ser creado por la ciencia de Frankenstein resulta ser un monstruo deforme, la revolución no está exenta de violencia y horror: *El sueño de la razón produce monstruos*, nos dice el célebre grabado de Goya. El ideal ilustrado provocó el terror jacobino”.

Voltaire queda identificado con la tolerancia religiosa y con las “arremetidas” contra la Iglesia y la religión revelada: pero no explica las razones del anticlericalismo.

El deísmo, frente al cristianismo, queda identificado con una religión sin valores éticos, lo que hace que se recurra al ideal de virtud de Plutarco; e implícitamente la Ilustración con “la falta de valores colectivos”, lo que hace que se recurra al genio individual romántico. No hay, en cambio, ninguna objeción al desarrollo de la ciencia (Hume, Newton) basada en el descubrimiento empírico de la naturaleza; y tampoco a las bases del liberalismo político: Locke y Montesquieu y la división de poderes; Rousseau y la voluntad general y soberanía nacional, “uno de los mitos de la revolución francesa”.

Elementos paratextuales: grabados, fotografías, mapas, gráficos... Fotografía de una muñeca autómatas del siglo XVIII como ilustración de un texto de La Mettrie y del mecanicismo: implícitamente quiere significar lo incompleto del ser humano sin “alma” o “espíritu”.

Interpreta el grabado de Goya *El sueño de la razón produce monstruos* en un sentido contrarrevolucionario, al interpretar esa razón como los ideales que se cumplen en la revolución, el *monstruo*.

Elementos didácticos. Texto de E. Kant sobre la *sapere aude* y cuestiona sobre la “minoría de edad” de la humanidad antes de la Ilustración, sin aclarar previamente quiénes ejercieron la “ajena tutela” contra la que se rebela la razón ilustrada.

También resulta incompleta la pregunta sobre La Mettrie planteada a los alumnos: “¿Por qué crees que las iglesias cristianas se posicionaron inmediatamente contra esta corriente filosófica?” (el mecanicismo): la respuesta que requiere esta pregunta retórica es la negación del alma. Pero no profundiza en que la negación de la verdad revelada significa la deslegitimación de la institución que la sostiene.

Moraliza, como es tradición en los manuales de orientación católica, al exigir a los alumnos evidenciar las contradicciones entre la “vida y la obra” de Rousseau.

acomoda a los valores liberales dominantes¹⁵. La negación de la autonomía de la razón para transformar el mundo (respeto a la tradición, a verdades incuestionables...) guarda relación con el comunitarismo, con las realidades consolidadas por la historia; la simpatía por los principios ilustrados de los que arranca el liberalismo político (“libertad”, “igualdad ante la ley”, “democracia”, “soberanía popular”...) y económico, tienen que ver con el concepto liberal de ciudadanía. Las editoriales liberales difícilmente evidencian que a posteriori la ciencia ha comprobado la identidad humana frente al comunitarismo;

Vacíos. Oculta los procedimientos (cárcel, censura, persecución) utilizados por los poderes del Antiguo Régimen (Iglesia, monarquía) contra los ilustrados y las ideas ilustradas. Oculta argumentos del anticlericalismo de Voltaire sin explicar previamente el clericalismo.

No se evidencian los sostenes sociales de la Ilustración.

Conclusión: Comunitarismo: justifica ante todo la imposibilidad de franquear con la razón la tradición cristiana, identificada con la ética. La menor belicosidad con el progreso científico, el liberalismo político y económico puede explicarse por la necesidad de adecuación a los valores consolidados en la sociedad. Hay, por tanto, una promiscuidad de concepciones comunitaristas, más o menos explícitas, y liberales.

Por lo que estos planteamientos tienen de respeto a los saberes y poderes establecidos, a la autoridad eclesial y a la tradición, guardan relación con la cultura política del súbdito.

¹⁵ Javier TUSELL, Isidro SEPÚLVEDA, Silvia TUSELL, Susana SUEIRO, Abdón MATEOS, *Historia del mundo contemporáneo, 1º Bachillerato*, SM, Madrid, 2002, págs. 28- 29

Elementos textuales y lingüísticos. Un tema tan trascendental tiene en el manual escasa relevancia: enumera de forma plana algunas características de la Ilustración: “libertad de pensamiento”, “preocupación por la educación”, “actitud crítica respecto a las instituciones vigentes”...

Algunas expresiones como la referencia a la “confianza ciega en la razón humana” introducen juicios de valor: el adjetivo *ciega* no parece el más adecuado para un movimiento cultural tan preocupado por el conocimiento; la expresión redundante “razón humana” (como la de “personas humanas”) implícitamente requiere la existencia de otro tipo de “razón” (la “divina”).

Elementos paratextuales: grabados, fotografías, mapas, gráficos... Los retratos de Rousseau, Diderot, un taller... se convierten en meras curiosidades sobre las que no se exige al alumno ninguna reflexión.

Recursos didácticos. Exige a los alumnos, primero, definir “las ideas fundamentales” de textos de Diderot (el hombre como ser racional que busca la verdad; el gobernante no debe recurrir a la violencia, sino a la voluntad general), Rousseau (la diferencia entre la “libertad natural” y la “libertad civil”) y Montesquieu (división de poderes). Como indica el mismo cuestionario en una pregunta retórica son ideas “actualmente aceptadas por todo el mundo”: los recursos didácticos tratan de reafirmar de forma muy simple los valores consolidados en la sociedad sin más cuestionamientos. El hecho de que, en segundo lugar, se pida a los alumnos buscar información sobre ciertos ilustrados en enciclopedias o diccionarios históricos, auténticos instrumentos de de la cultura establecida, no de la crítica, redundan en esta idea. En tercer lugar, el alumno deberá relacionar estos textos con la crítica al Antiguo Régimen y las bases ideológicas de la revolución francesa.

Vacíos. Es obvio el interés del manual por evidenciar el pensamiento político de la Ilustración, mientras se olvida el pensamiento social y, sobre todo, religioso: es decir, el cambio cultural que significa la Ilustración. La referencia a que los filósofos “no solían preocuparse de las razones últimas de la existencia humana” permite evitar la polémica y ocultar radicalmente referencias al deísmo, al ateísmo, a la crítica ilustrada a las religiones reveladas, al anticlericalismo y sus razones, la oposición de la Iglesia a los principios de la Ilustración, etc.

Ausencia de referencias a los soportes sociales de la Ilustración. La Ilustración queda sin sentido.

Conclusión: Comunitarismo implícito adaptado a un contexto liberal. Si la estrategia de la editorial Almadraba (1º Bachillerato) es la justificación más o menos explícita, más o menos hermética de la imposibilidad de la razón de cambiar el mundo; en SM observamos el interés por no polemizar adaptándose más al contexto social democrático y, por lo tanto, al mercado. Su estrategia básica es la visión plana y, sobre todo, la ocultación. La Ilustración pierde así todo su sentido histórico.

El *fichaje* del historiador adscrito al liberalismo, J. Tusell, no ha derivado en la imposición de esta visión de la historia: el comunitarismo se mantiene vivo.

que la Ilustración busca construir un futuro común porque los hombres comparten un suelo de razón y de sentimientos comunes; que la Iglesia utilizó todos los medios para conservar su posición dominante; que, sin violencia, nunca la fe ganó batalla a la ciencia; que la antifilosofía es la reacción violenta contra la posibilidad de cambiar el futuro; que es perverso identificar moral y religión; que los ilustrados no carecían de prejuicios, tenían un concepto limitado (y burgués) de la libertad, la igualdad, el mérito y la democracia, pero que otros ampliarían esos valores; que la historia, en lugar de servir para consolidar el presente, debería servir para aspirar al futuro kantiano, aquél que cada uno elegiría para sí sin saber previamente la posición que iba a ocupar en él. La expresión de estos conceptos o la insistencia en principios como la resistencia a la opresión, a la dominación, en que la Ilustración sólo es el inicio de la modernidad, que será completada más tarde con otras doctrinas que insistirán en la “igualdad social” los derechos sociales (marxismo, anarquismo, socialdemocracia...) guardan más relación con el republicanismo. Para legitimar el concepto republicano de Ilustración, bastaría con no ocultar lo que sabe la historiografía, con que las editoriales perdieran el miedo a la ciencia que reduce ventas, y que los autores renunciaran a la autocensura, la censura interiorizada, siempre más peligrosa que la censura externa.

Claro está que la visión de la Ilustración también guarda relación con la cultura política: la visión comunitarista, con la cultura del súbdito; la visión liberal y republicana con la de la participación en distintos grados.

Revolución industrial y capitalismo.

El comunitarismo, que todavía comprobaremos en los manuales católicos, apuntará algún tipo de reserva (normalmente moral: la doctrina social de la Iglesia moraliza sobre los problemas sociales) respecto a la aceleración del tiempo capitalista (desarrollo, progreso...): no le gusta el alejamiento de los principios de la comunidad cristiana. No rechaza el capitalismo: simplemente añade la corrección del magisterio eclesial, una forma de tercerismo utópico. El liberalismo identifica capitalismo con “progreso”, “desarrollo”, “igualdad de oportunidades”, no pone en crisis a Adam Smith, ni el presente y tiende a minimizar los problemas sociales que acarrea el capitalismo que tienden a localizarse en el pasado. El modelo de desarrollo de Occidente es el modelo, que queda muy desvinculado de la responsabilidad sobre el subdesarrollo: el subdesarrollo no es sino el alejamiento de ese modelo: la solución al problema del subdesarrollo es la imitación del modelo occidental: no hay alternativas, ni historia contrafactual. El republicanismo procura poner más en evidencia las contradicciones del modelo capitalista, destacar aquellos elementos que propician el sometimiento y enseñar a los alumnos que el pasado no es necesario (contrafactual), que no se ha comprobado históricamente que el capitalismo conduzca necesariamente a la democracia y que historia no ha terminado.

Revolución francesa y Declaración de derechos de 1789 y 1793.

Valoraciones semejantes se pueden hacer de la visión de la revolución francesa y en concreto de la declaración de derechos que reflejan los manuales. Cualquier defensa del Antiguo Régimen, es decir, de la herencia que determina la estructura social (órdenes), política (unión de altar y trono), cultural (tradicón, impotencia de la razón)... tiene que ver con el comunitarismo que justifica la existencia de instituciones acabadas por el dios cristiano o por la tradición misma. Esta visión contrarrevolucionaria, propia del primer franquismo, es sustituida al final del mismo por otra próxima al jovellanismo, la de los manuales (por ejemplo de Magisterio) que, hijos de la historiografía de la Universidad de Navarra (Opus Dei, Federico Suárez...), defienden un compromiso entre modernidad (capitalismo) y tradición (religión). La visión liberal es la de los que rechazan por arcaicas, ilógicas, poco eficaces las instituciones del antiguo Régimen y, por lo tanto, entienden la revolución y sus valores de "libertad", "igualdad ante la ley", liberalismo económico, Constitución... Ensalzan la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, aquella que hablaba de derechos individuales propios del liberalismo (libertad religiosa, de prensa, de expresión, de empresa, propiedad privada...). Es decir, se identifican con la fase que la historiografía (maliciosamente) ha denominado "moderada", la fase *whig*, la burguesa, mientras denigra la jacobina, la "radical", que queda identificada exclusivamente con el terror. Se olvida de que, además del terror de Robespierre, representó un movimiento social, unas demandas que iban más allá del liberalismo: la Declaración de Derechos de 1793, que extiende las libertades políticas (incluye la libertad de asociación, que según la doctrina económica del librecambio altera el curso "natural" de la economía: buena excusa para impedir las organizaciones populares y después el movimiento obrero) y reconoce derechos sociales: educación primaria gratuita, intervención del Estado para socorrer a los más débiles... *Sans culottes* y violencia forman una ecuación: no se evidencian las demandas sociales o de la mujer que hacen las clases populares. De igual modo, tiende a justificarse el golpe de Termidor o la obra interior de Napoleón (no importa aquí la valoración que merece su política exterior) que se identifican con palabras bonitas: "tranquilidad", "progreso", "entendimiento con la Iglesia"... Ejemplo de esta interpretación la encontramos por ejemplo en Anaya¹⁶. Por el contrario, los autores que, además del terror, no se olvidan

¹⁶ PRATS, J., CASTELLÓ, J.E., GARCÍA, M^a C., IZUZQUIZA, I., LOSTE, M^aA., *Historia, 1º BUP*, Anaya, Madrid, 1994, pp. 143-145: Identifica la "etapa moderada", entre otras cosas con el "excepcional documento" de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano "que proclamaba los principios de libertad ante la ley [sic] y el derecho de resistencia ante toda forma de opresión", con la abolición de privilegios señoriales y derechos de la Iglesia (sin explicar los cambios sociales reales que supone) y la aprobación de la Constitución de 1791: "En ella se proclamaba la soberanía del pueblo [¡!] frente al poder absoluto de los monarcas, se reconocían las libertades políticas, la separación de los poderes – ejecutivo, judicial y legislativo- y el derecho al voto. Sin embargo, era una constitución moderada, ya que el derecho al voto estaba limitado a quienes poseían propiedades (derecho censitario)". Frente a esta visión bastante idílica (y sin demasiado sentido), "la etapa radical" se caracteriza por la Convención, "asamblea de carácter revolucionario y popular, dirigida por los jacobinos más radicales", la "época sangrienta conocida con el nombre de Terror", la Constitución de 1793, "mucho más radical que la aprobada en 1791", con la que "se pretendía dar un mayor impulso democrático, establecer el derecho a la insurrección, la introducción del sufragio masculino universal, el derecho universal al trabajo, a la educación, etc.". No hay, por tanto,

de recordar a los alumnos la participación de los grupos populares y sus demandas y que la libertad también puede entenderse como intervencionismo estatal para garantizar la no dominación, obedecen a la tradición republicana. Exposiciones más completas las encontramos en los manuales para los cursos superiores¹⁷. Manuales de Santillana, ECIR o Vicens Vives de 4º ESO suelen dar una información mucho más fragmentaria. La comprensión de los acontecimientos y de conceptos como “libertad”, “igualdad” (y sus acepciones), “derechos políticos”, “derechos sociales”, la reflexión sobre términos como “moderado”, “radical” en un tema tan apropiado para su aclaración parecen no tener demasiado interés.

Revoluciones liberales: el liberalismo político.

El mismo criterio sirve para explicar las oleadas revolucionarias del siglo XIX en Europa y en España. En un ambiente democrático, será más difícil encontrar de forma explícita un mensaje comunitarista (contrarrevolucionario). Lo más habitual será la interpretación liberal o *whig*, que entiende como modelo político ideal aquel que es capaz de conciliar la “libertad”, tal y como la entiende el liberalismo tanto en un sentido político como económico, con el “orden”, conciliar el principio de libertad y el principio de autoridad o equilibrar las funciones del Rey y del Parlamento... frente a cualquier “radicalismo” y “extremismo”. Los manuales que comulgan con esta perspectiva elogiarán o serán mínimamente críticos con regímenes de signo liberal, más o menos conservador, más o menos “democrático”, como el régimen parlamentario inglés que garantizó el “progreso” y la “expansión” de Inglaterra en un marco político “equilibrado”; la segunda Restauración en España (1875-1923)... Por el contrario, se muestran incapaces de entender y explicar aquellos hechos revolucionarios protagonizados por los que entendieron la libertad como no dominación, sea las jornadas de junio de 1848 o la *Commune* en Francia o la rebelión cantonal, la Semana Trágica o la revolución de 1917 en España, asociadas exclusivamente con “radicalismo”, “extremismo”, “desórdenes”, “anarquía”, “quema de iglesias”... El autor liberal tiende a justificar los golpes de fuerza que acaban con estos “radicalismos” y “extremismos”, no en nombre del arcaico pensamiento contrarrevolucionario, sino en nombre de la “libertad que no pudo ser”, del bonapartismo o justificación de la dictadura transitoria: por eso se tiende a justificar de forma explícita o implícita, los golpes de 1874- 1875 (Pavía, Martínez Campos), 1923 (Primo De Rivera) o 1936. El autor de manuales republicano, evidentemente, no tiene que justificar las barricadas, sino hacer el esfuerzo de entender el comportamiento de los que se ponen detrás de ellas, no ocultar su testimonio, conocido

ningún significado social, ni mención explícita de la Declaración de Derechos de 1793 y de los derechos políticos y sociales que añade (asociación, intervención del Estado para proteger a los más débiles, evitar la “no dominación”). La “reacción moderada” del Directorio, por otra parte es una “sublevación contra los representantes jacobinos más extremistas”, aunque lo identifique también con el “sufragio censitario”.

¹⁷ CISNEROS, F., GARCÍA ALBIÑANA, E., GOMÍS, J. P., GONZÁLEZ SALCEDO, J., LATORRE, F., RAMÍREZ, G., SEBASTIÁN, R., *Historia del Mundo Contemporáneo*, COU, ECIR, Paterna, 1995, pp. 80-87: Además de hablar de Terror, se explica con más detalle la ideología de los jacobinos, su base social, sus divisiones internas, políticas sociales, Constitución, Declaración de Derechos de 1793, que “amplía la de 1789 en sentido democrático y social”... y se incluyen varios textos relativos a esta Declaración y a la participación de la mujer o de los *sans-culottes* y sus demandas de derechos.

relativamente por la historiografía profesional y ocultado por la historiografía escolar. El autor republicano no caerá en las trampas a la semántica (“moderado”/ “radical”), trampas a la lógica: explicar con pelos y señales la violencia anticlerical de 1909, sin hacer mención al clericalismo; o los hechos sangrientos de las revoluciones, pasando de largo las condiciones de vida de sus protagonistas. Porque al autor republicano no le gusta la dominación: por ello quiere alertar a los alumnos de esa manipulación y engaño.

La democracia del siglo XX: la II República española.

El autor liberal dará una visión plana de la democracia. Trata de justificar “lo que hay” y la libertad, tal y como la entiende el liberalismo, como no interferencia, está más consolidada. No serán extrañas afirmaciones muy conformistas sobre la democracia en el mundo capitalista, el alto nivel de vida alcanzado... y remarcará el contraste con el mundo del Subdesarrollo, lo que no deja de tener su efecto adormidera sobre los alumnos. Más todavía: el alumno aprenderá muy bien (es un decir) lo que les falta a esos países latinoamericanos, africanos y asiáticos “para llegar a donde estamos nosotros”. Las formas de dominación que se producen en la democracia realmente existente, aunque se evidencien quedarán minimizadas y tamizadas. El autor republicano se encargará de evidenciar las contradicciones entre democracia participativa y democracia real y de explicar que el presente no es necesario.

También el liberal y el republicano tratarán de forma diversa los conflictos dentro de la democracia, como los producidos en la II República. Con la Transición ya no tiene sentido el discurso contrarrevolucionario y comunitarista que rechaza de plano la República como un régimen contrario a la esencia (católica) de España. El discurso liberal, que tiene *in mente* el modelo *whig* no es antidemocrático y valora el régimen de libertad y las reformas del bienio social-azañista, pero al final justifica el golpe contra la República por el radicalismo revolucionario de 1934 (la guerra según este planteamiento empieza en 1934) y del Frente Popular, en nombre del bonapartismo. Este discurso tuvo eco en algunos manuales del franquismo desde finales de los 60, continúa en la Transición y se revitaliza en la mal llamada historiografía revisionista (no revisa nada, repite un discurso bien conocido) de un Pío Moa. El manual republicano no puede entender la justificación de 1936 y del régimen a que da origen, que aplasta la libertad no sólo en su sentido republicano, sino también su sentido liberal. Para el republicanismo la guerra empieza en 1936, momento en que, como consecuencia del golpe, se derrumba el Estado que había realizado reformas para garantizar la no dominación.

3. LA CULTURA POLÍTICA PARROQUIAL, DEL SÚBDITO Y PARTICIPATIVA.

La cultura parroquial en los manuales está representada por cualquier idealización de pueblos, culturas y civilizaciones anteriores a la intervención de un Estado: es posible que encontremos ecos de este idealismo en la presentación de los pueblos prerromanos, en la vida de los pueblos primitivos del Amazonas o de África...

La cultura política del súbdito creo que se va a reproducir de forma más frecuente: cada vez que, al margen de la historiografía profesional, se invite a los alumnos a comulgar con los valores, intereses o acciones de un Estado, sea autoritario - absoluto (Reyes Católicos, Felipe II, Carlos III..., que siguen siendo en muchos manuales “modelos” de reyes), liberal (la Restauración es un régimen también modélico para la historiografía escolar – y no escolar- conservadora: el “neocanovismo” de un M. Fraga Iribarne, que ideó una salida al franquismo semejante a la que manejó Antonio Cánovas entre 1875 y 1878, ha tenido sus prosélitos posteriormente) o democrático: la II República y, sobre todo, la democracia actual. ¿En qué consistirá la idealización de los Reyes Católicos, Carlos III, la Restauración o la Transición?: en evidenciar sus virtudes y en ocultar o tergiversar sus contradicciones. A los Reyes Católicos se les idealiza, entre otras muchas maneras, recordando, además de la “unidad nacional”, la “justicia” y “equidad” con que trataron a todas las clases sociales que les llevó incluso a un enfrentamiento con la nobleza (un bulo historiográfico: en realidad, los Reyes Católicos pactaron con ella), tamizando su intransigencia, las repercusiones en la sociedad, la economía y las mentalidades de la Inquisición, la expulsión de los judíos... Procedimientos que vamos a encontrar de forma más habitual de lo que, a estas alturas, podríamos imaginar. Se idealizan las reformas de Carlos III tamizando su absolutismo y su pusilanimidad frente al orden establecido. Detrás de la “estabilidad” de la Restauración no se ven los pactos con las fuerzas más conservadoras (aristocracia, Iglesia), ni las contradicciones sociales, o el deterioro del sistema civil al ceder ante “el poder militar”... La Transición a veces se presenta como obra de los franquistas reformistas, no se evidencian los recursos de las fuerzas reaccionarias para frustrar el cambio, ni el significado de la amnistía de 1977... Todo con tal de legitimar el presente.

La cultura política de la participación implicaría, además de evidenciar todos estos aspectos a la luz de la historiografía, no hacer la historia del poder, sino de la gente, es decir de aquellos a los que supuestamente la democracia da el derecho de participar. Según A. Campillo, se han sucedido tres conceptos de tiempo: el de la repetición, el de la línea ascendente y el de la variación en espiral, que supone que los problemas históricos permanecen irresolubles¹⁸. Los tres están representados en los manuales: el primero tiene que ver con el comunitarismo y la utopía retroactiva, el pasado modélico; el segundo con la tradición liberal y la republicana; el tercero con el escepticismo postmoderno, con el pensamiento débil, con la cultura acumulativa que no llega al fondo. La cultura política de la participación implica abandonar la espiral y salir al encuentro de la línea.

Creo que la participación política tiene que ver, por un lado, con la forma que los manuales plantean los problemas políticos y sociales; y por otro, con las estrategias de aprendizaje propuestas por los mismos manuales: ¿pretenden realmente lo que predicán, la autonomía del alumno?

¹⁸ CAMPILLO, A.: *Adiós al progreso*, Barcelona, Anagrama, 1985, pp. 48-66, 80-90.

Conocimiento y participación.

El primer requisito de la participación responsable de los ciudadanos es el **conocimiento**. Los manuales están concebidos para transmitir conocimientos; pero su interés por encuadrarlos dentro de un sistema y por hacer una definición social y no científica de la realidad implica su parcialidad y manipulación, frustrando así la participación u orientándola en un sentido muy poco democrático. Debemos, por tanto, comprobar si se producen esas manipulaciones y si frustran la participación. Creo que la tradición curricular hoy pesa más que la democracia y que la ciencia. Que no se han abandonado las prácticas del pasado. Que la moda conductista (LGE) y la constructivista (LOGSE) afectaron más a la forma que al contenido: es el signo de de la posmodernidad. Que los alumnos no tienen acceso a un conocimiento crítico.

Creo que podremos encontrar manipulaciones en la descripción de la estructura socioeconómica de los distintos momentos históricos. Pervive todavía una explicación que legitima el capitalismo, como hemos dicho. Persiste una descripción liviana de la sociedad que se limita a describir los grupos sociales y su función (del tipo “los nobles gobernaban, el clero rezaba, el pueblo trabajaba”), ocultando la propiedad, el conflicto... Se siguen ocultando estructuras y la relación entre grupos sociales y detentación del poder. Sigue la moralización sobre los problemas sociales. Sigue enseñándose la historia de las elites y ocultando la historia de la gente.

Atención también a la manipulación de las causas, desarrollo y consecuencias de las revoluciones y movimientos sociales. No es extraño que se atribuyan a causas superficiales, coyunturales (la revolución francesa, por la crisis haciendística; la revolución rusa, por la guerra mundial, la crisis de 1917 en España, por la inflación...), dejando de lado las estructuras socioeconómicas. Suele haber un tratamiento desigual de la violencia que ejercen los rebeldes y los agentes del “orden”. No es frecuente la voz del que se rebela. Manipulación también de de las consecuencias: textos que tienden a justificar la represión; intentos de destacar lo infructuoso de la revuelta; visión fragmentaria de la obra de los revolucionarios en el poder: si no se explica correctamente el cambio social y económico que supone la Asamblea Nacional difícilmente la revolución francesa tiene sentido; si sólo se identifica la Convención con “el terror” difícilmente vamos a entender quiénes son sus protagonistas y el porqué del fracaso de la experiencia; si sólo se explica la violencia de junio de 1848 y no se explican los proyectos de Louis Blanc, los revolucionarios parecen unos locos... A las condenas al fracaso de las revoluciones contribuyen las morfologías de un Crane Brinton que tienen eco en los manuales (Vicens Vives, por ejemplo), según las cuales toda revolución pasa por cinco fases: difusión de ideas, rebelión de privilegiados, extremismo, reacción y dictadura. Es la condena de la revolución a su fracaso, la condena a la espiral, pues no interesa la línea. Es la cultura del súbdito: la justificación de la acción de “los de arriba”; la condena de “los de abajo”. Puede añadirse un ejemplo sobre la explicación que hace SM (4º ESO) de las causas de la revolución soviética y de la Semana Trágica¹⁹.

¹⁹ Juan SANTACANA, Gonzalo ZARAGOZA, *Milenio. Ciencias Sociales. Historia. 4º ESO*, SM, Madrid, 2003, p. 200: “Un imperio atrasado.// El imperio ruso era el país más extenso de Europa y uno de los más atrasados política y socialmente. Estaba gobernado por un zar con poderes propios de un rey absoluto, los

Desde el punto de vista político, las manipulaciones son múltiples también: las editoriales prefieren la tradición curricular a la historiografía. Se hace una historia de las elites, no de la gente. Se ocultan las relaciones entre poder y grupos sociales hegemónicos. Se impone la cultura *whig*: se proscribe cualquier experiencia considerada “radical”, que deja de merecer cualquier explicación. Se sigue sin utilizar categorías sociológicas: no se enseña a los alumnos a pensar sobre el poder, macropoderes y micropoderes, el Estado, los grupos hegemónicos, ideología, legitimación... Al convertir la historia en migajas, la historia se convierte en un conjunto de lecciones separadas en aspectos sociales, económicos, políticos y culturales que no guardan ninguna relación entre sí. Se utilizan las palabras poder, Estado, ideología... sin una mínima reflexión sobre ellas. Sin esas categorías es imposible la reflexión y la participación. SM también da ejemplo de un caso de auténtica reverencia y pasión por el poder, que, en una etapa democrática, incide más que otra cosa en la cultura política del súbdito²⁰.

campesinos eran todavía tratados como siervos por sus señores y sólo en las grandes ciudades y en algunas regiones se había desarrollado una industria moderna. En ellas había penetrado la influencia de la ideología socialista entre los proletarios; mientras que, por su lado, la clase media intentaba modernizar y liberalizar el régimen. // Desde 1914 las derrotas militares y la desorganización del ejército provocaron rebeliones y desertiones de soldados en el frente y agitaciones obreras en la retaguardia. De todo ello se culpó al zar, que dirigía la guerra personalmente”.

De esta manera desaparecen prácticamente los elementos estructurales que explican la revolución (sólo breve mención a la situación del campo y la ciudad) y las causas ideológicas (simple mención sin explicar los proyectos de socialrevolucionarios y socialistas mencheviques y bolcheviques), y se insiste en los elementos coyunturales: derrotas militares, culpa del zar por la dirección de la guerra, no por ser la cabeza de una estructura social y política. Es más: se vincula el origen de la revolución con el atraso económico, es decir por el escaso desarrollo del capitalismo: puede interpretarse que si ese modelo capitalista se hubiera desarrollado, la revolución no se hubiera producido. La burguesía sólo queda identificada como una clase que quiere “modernizar” y “liberalizar” el régimen, no como parte de una estructura que la revolución social quiere eliminar.

Juan SANTACANA, Gonzalo ZARAGOZA, *Milenio. Ciencias Sociales. Historia. 4º ESO*, SM, Madrid, 2003, p. 204: “*En Barcelona estalló en los últimos días de julio de 1909, en la llamada Semana Trágica, el malestar del pueblo, ante el envío de tropas a Marruecos, donde el ejército español estaba luchando en una guerra colonial muy impopular. Durante unos días el pueblo mantuvo una huelga general, ocupó las calles, se enfrentó con el ejército e incendió iglesias y conventos. Pero la represión no solucionó las causas del descontento*”.

Alusión vaga a lo impopular de la guerra en Marruecos: no se explican las razones e intereses que hay detrás de la guerra (militares, Iglesia, monarquía y burguesía como tabú); no se explica el sistema de reclutamiento (soldado sustituto) y el sistema social que esconde; no se habla de la corrupción militar; se cita el anticlericalismo, sin dar razones del alejamiento del “pueblo” de la Iglesia y sin explicar previamente el clericalismo; no aparece la voz de los que se rebelan (argumentos y demandas de las asociaciones de obreros); tampoco aparecen elementos coyunturales que incidieron en el inicio de la protesta (reparto de escapularios a los soldados por parte de las damas católicas de la alta sociedad); no aparecen los protagonistas de la revuelta (un “pueblo” genérico: desaparecen los anarquistas o A. Lerroux), lo mismo que los responsables de la represión (el “ejército”, no los mandos militares ni Maura).

Un pequeño grabado representa el fusilamiento de Ferrer Guardia, sin decir de qué se trata y ocultando su responsabilidad real en los hechos, las irregularidades del juicio o las protestas nacionales e internacionales por el mismo.

Conclusión: Cultura política del súbdito. Una historia acumulativa de hechos que no adquieren sentido, no invitan al conocimiento, a la reflexión, ni a la participación.

²⁰ Juan SANTACANA, Gonzalo ZARAGOZA, *Milenio. Ciencias Sociales. Historia. 4º ESO*, SM, Madrid, 2003, p. 11- 13:

“El recuerdo histórico de la reina Isabel la Católica. // La reina Isabel I de Castilla (1451-1504) sigue siendo una figura polémica. Hay quienes creen que debería ser beatificada, mientras que otros

La Iglesia, como poder fáctico, sigue siendo tratada en los manuales más como una institución divina que como una organización humana. Tras el Vaticano II y en un contexto democrático, en los manuales de historia, lo mismo que en algunos de religión, ya ha perdido sentido la justificación en los manuales de la intransigencia religiosa como se hacía en los manuales integristas del pasado. También en los manuales de historia, como en los de religión, actúa “la vacuna”, la evidencia de alguna “mancha” de una institución para ocultar su esencia o los males mayores.

le acusan de haber expulsado a los judíos y de haber sido muy cruel con los nobles. Queda claro que fue una reina con fuerte personalidad, y que consolidó el poder de la monarquía en Castilla. Fue también una reina culta, que supo rodearse de colaboradores eficaces e ilustrados. El cronista Andrés Bernaldez indicó cuáles eran para él los méritos de la reina:

“Por ella fue librada Castilla de ladrones y robos// Fue destruida la soberbia de los malos caballeros que eran traidores y desobedientes a la Corona Real.// Junto con su marido, iba a la guerra y ganaron a los moros el Reino de Granada.// Viendo los inconvenientes y daños que procedían de los judíos y moros a los católicos cristianos, desterró a los judíos por siempre jamás e hizo convertir los moros por fuerza y tornar cristianos.// En su buena ventura y tiempo de ellos, se descubrieron y fueron halladas las Indias. // España fue en tiempos de estos bienaventurados reyes don Fernando y doña Isabel, durante el tiempo de su matrimonio, más triunfante, más sublimada y poderosa, temida y honrada que nunca fue. BERNÁLDEZ, Andrés: Historia de los Reyes Católicos.”

“La conquista de Granada y la expulsión de los judíos. // La conquista de Granada en 1492 eliminó el poder político musulmán en la Península, pero los términos de las capitulaciones eran muy benignos, y la mayoría de la población andaluza continuó trabajando sus tierras (aunque obedeciendo ahora a señores cristianos), hablando su idioma y practicando sus costumbres. En la Submeseta Sur y tierras de Valencia y Murcia era también predominante la población musulmana: los moriscos, que no se convertían al cristianismo. // Los judíos representaban en las ciudades un tipo de clase acomodada, de artesanos y prestamistas, con buenas relaciones con la aristocracia y los monarcas. Sin embargo, en marzo de 1492 los monarcas decidieron expulsar a los judíos que no se convirtiesen al cristianismo.

La última etapa de la Reconquista.// Con los Reyes Católicos, tras la rendición del reino de Granada, culmina la reconquista castellana [...]// La conquista no fue violenta. Se pactaron las condiciones de la rendición con Boabdil, el soberano musulmán de Granada, y los campesinos aceptaron de buen grado el fin de la inestabilidad, la llegada de la paz. Para ellos se trataba de un cambio de señores porque seguirían con sus mismas costumbres, con sus formas de vida y con sus jefes locales”.

Elementos textuales y lingüísticos. El texto que se ofrece a los alumnos se limita a ofrecer una serie de tópicos que no han pasado por ninguna renovación historiográfica: al margen de los errores de bulto sobre la definición de “morisco” y su distribución geográfica, plantea en un texto de historia la cuestión de “la santidad” de la reina; recoge el mito largamente repetido por los manuales sobre el carisma de la reina y la “ilustración” de sus colaboradores, entendida de forma absoluta; recoge el mito sobre el enfrentamiento de la monarquía con la nobleza, al margen de la relación real (fin del feudalismo político, continuación del socioeconómico)... Pero, sobre todo, está cuajado de ocultaciones imprescindibles para entender el periodo y reflexionar sobre el presente: se oculta la creación de la Inquisición; no se da ninguna razón de las causas y consecuencias de la expulsión de los judíos; se habla de “conquista no violenta” (¿?) de Granada y de la benignidad de las capitulaciones, pero se oculta la intransigencia posterior; no se ven las implicaciones sociales y políticas de la religión y el uso que los poderes hacen de ella... El interés fundamental del texto es exaltar el carisma del poder y ocultar los hechos (especialmente intransigencia religiosa) que lo cuestionan.

Elementos paratextuales y didácticos. Escultura orante de Gonzalo Fernández de Córdoba y de la reina Isabel, que legitima el elitismo. Presenta un texto que expresa las capitulaciones de Granada y todas las ventajas para los moros. Y otro texto de A. de Palencia, que explica cómo no se veía “señal alguna de tristeza” en los moros de Almería e identifica la conquista con “la paz”, que refuerza contenidos del texto. Ninguna de las preguntas planteadas sobre los textos obliga a un mínimo cuestionamiento de sus contenidos. Por el contrario, algunas se fijan en elementos folklóricos: “¿Se sigue conmemorando la conquista de Granada cada año? ¿De qué forma se conmemora?”.

Conclusión: cultura del súbdito.

Las páginas de los manuales relativas a cultura y arte siguen siendo en general listas de autores y obras, comentadas en sus aspectos formales, ilustradas a veces con fotos muy buenas, pero muy alejadas de todo lo que se ha avanzado en la sociología del arte. No interesa que los alumnos descubran la relación entre el arte y los poderes, entre arte y sociedad. No interesa que los alumnos descubran la relación entre forma y contenido, lo cual es fundamental para la cultura de la participación: no se les ejercita para interpretar las formas que les rodean. Ahí va la explicación que hace SM de un cuadro de El Greco²¹.

²¹ Juan SANTACANA, Gonzalo ZARAGOZA, *Milenio. Ciencias Sociales. Historia. 4º ESO*, SM, Madrid, 2003, p. 61:

“EL GRECO Y SUS MISTERIOS.

Los cuadros de El Greco siempre han contado con admiradores apasionados y con críticos feroces que se han referido al <mal gusto> del pintor, a su extraña representación de las figuras humanas: algún contemporáneo hablaba de su pintura como <despreciable y ridícula, así en lo descoyuntado del dibujo como en lo desabrido del color> (Palomino). Hoy es uno de los artistas más admirados, y su obra es una de las más visitadas en el Museo del Prado y en Toledo. // Una de sus obras maestras es El entierro del conde de Orgaz. Este cuadro de grandes dimensiones, aún sigue planteando muchos enigmas. Sabemos que representa la leyenda del entierro del señor de Orgaz, Gonzalo Ruiz de Toledo en el siglo XIV. Cuando se está celebrando la misa de su funeral, descienden del cielo dos santos a sepultar el cadáver: san Agustín (a la derecha con capa pluvial y mitra) y san Esteban. Asiste al entierro un coro de caballeros toledanos, retratos fieles de conocidos de El Greco. Todo esto ocupa la parte inferior del cuadro. Pero la parte superior representa la Gloria, o el Juicio final, y la entrada en la gloria del alma del señor de Orgaz, fallecido, portada por un ángel. Se ha destacado el contraste entre el equilibrio de la parte inferior y la agitación y construcción piramidal de la zona de la Gloria, en que ocupan diversos espacios grupos de santos y bienaventurados.

Algunos misterios por resolver:// . El niño que aparece en primer plano, a la izquierda, es el hijo de El Greco. ¿No te parece exagerado representar a su propio hijo en un lugar tan destacado? ¿Por qué lo haría?// . El niño lleva en un bolsillo un papelito con la firma de su padre, autor del cuadro. Pero señala con su mano izquierda un lugar de la dalmática de san Esteban, en que aparece una rosa bordada. ¿Qué quería indicar con ese gesto?// . El cuadro consta de varios cuadros. Porque en la dalmática de San Esteban está representado el martirio del santo; en la capa de san Agustín hay varios santos; en la capa del sacerdote de la derecha una calavera y otros signos de difícil interpretación.// . ¿San Agustín y San Esteban sostienen el peso del cuerpo del fallecido? Parece como si estuviera flotando, pues bajo la pesada armadura hay un lienzo, y el cuerpo parece no hundirse en él.// . En la parte superior, en el cielo, entre los bienaventurados, el pintor retrató a Felipe II que aún no había fallecido. ¿Cómo se atrevió a hacerlo?// . El alma del conde, representada por un esbozo de niño, portada por el ángel, intenta entrar por un túnel ¿No podría estar representada la muerte como el nacimiento en la Gloria, es decir, como el nacimiento al revés, como la entrada del niño en el seno materno?”

Elementos paratextuales y didácticos. Reproducción en color de *El Entierro del Conde de Orgaz*, que se pretende que el alumno comente a través de una serie de preguntas.

Elementos textuales y lingüísticos. Tanto el breve comentario del cuadro como las preguntas que se hacen sobre el mismo reinciden en lo anecdótico de la representación y olvidan los aspectos que pueden tener más interés en la formación del alumno como ciudadano. Se olvida, en primer lugar, la relación del cuadro con los mitos eclesiales, que se dan por supuestos: no se relativizan los valores y creencias católicas que se dan por ciertas: “alma”, “ángel”, “Gloria”, “Juicio Final”, “San Agustín”, “San Esteban”... que quedan consolidados. Bastaría con señalar que son creencias y dogmas de la Iglesia, que no tienen un valor universal. Se olvida, en segundo lugar, la relación del cuadro con la sociedad: queda claro que lo que se representa es una leyenda, el “milagro” de la aparición de “San Esteban” y “San Agustín”, y pero no la función para la que fue creada: para consolidar las mandas, legados y rentas de la Iglesia, cuestionados en un largo juicio por los campesinos de Orgaz. No se ejercita a los alumnos a relacionar arte- sociedad, arte- Iglesia... Detrás de la representación de los mitos no hay nada. En tercer lugar, es tal el interés por que el alumno se fije en los mitos representados, que hay un olvido radical de la

El segundo requisito de la participación es dejar las **cuestiones abiertas**. Los manuales acostumbran a dejar las narraciones cerradas en sí mismas, lo que niega la historia contrafactual, reaviva el determinismo, impide la reflexión y la participación: se limita a narrar “lo que pasó” que se presenta como algo natural: ninguna otra salida fue posible. El problema es más grave cuando se cierra la narración sobre los hechos problemáticos del presente: los problemas derivados de la globalización, el subdesarrollo, el comercio de los productos agrarios, las grandes empresas, la deslocalización del poder, el recurso de éste al miedo como táctica para consolidarse... ¿Se ofrece a los alumnos una información fragmentaria y conformista, una visión crítica? ¿Se les ofrece la posibilidad de comprender la realidad y de aportar soluciones de forma autónoma?

Estrategias de aprendizaje y autonomía.

La potenciación de la autonomía del alumno tiene que ver también con las estrategias de aprendizaje que ejercita el manual. De todos es conocido que los manuales sin pedagogía propios del pasado o la técnica del catecismo (pregunta- respuesta) potenciaban la cultura política del súbdito. Nos podemos preguntar si el mayor activismo relacionado con múltiples actividades (Comentario de textos históricos, lingüísticos, literarios, mapas, obras de arte, producciones cinematográficas, textos periodísticos y publicitarios...) contribuyen realmente a potenciar la cultura participativa (el alumno aprendería a adoptar un papel activo y crítico, el que le corresponde o corresponderá como ciudadano) o son mera simulación, que es, creo, lo más habitual.

Efectivamente, en muchas ocasiones, esas pautas y modelos de comentario de texto que presentan los manuales son extraordinariamente mecánicos: se limitan a explicar los pasos que el alumno tiene que dar para comentar un texto, sin invitar a una auténtica reflexión sobre su significado, sobre sus implicaciones... De esta forma, estas prácticas docentes, envueltas en la modernidad pedagógica, en el fondo coinciden con el código disciplinar más tradicional (el memorismo), en consolidar en los alumnos la pasividad de la *cultura del súbdito*, con el agravante de que el código disciplinar tradicional, disfrazado modernidad, es más difícil de detectar. Ahí va un ejemplo²².

forma, del estilo en que se representa: tampoco se ejercita a los alumnos a reflexionar sobre la relación entre “forma” y “contenido”.

Conclusión: cultura del súbdito, en este caso a las “verdades” eclesiales consolidadas.

²² Javier TUSELL, Isidro SEPÚLVEDA, Silvia TUSELL, Susana SUEIRO, Abdón MATEOS: *Historia del mundo contemporáneo, 1º Bachillerato*, SM, Madrid, 2002, Págs. 14-15.

Elementos textuales y lingüísticos: El manual da unas “pautas indicativas” de comentario (muy cuestionables), con las que se pretende desarrollar la “capacidad de análisis, de síntesis y de crítica”, pero que en la práctica están dirigidas exclusivamente a “localizar y comprender” el texto, “aclarar” e “interpretar su contenido”, contextualizarlo, resaltar su “interés”...

Elementos paratextuales: grabados, fotografías, mapas, gráficos...: El documento de la Declaración de derechos no tiene un significado preciso; tampoco se realiza ninguna actividad específica sobre el mismo.

Recursos didácticos: Se pone como modelo de comentario de texto un fragmento de la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789*. No selecciona referencias importantes como la libertad de expresión, la ley como expresión de “la voluntad general”, el acceso a cargos públicos según el “talento”, lo que limita seriamente la comprensión del significado del texto.

Un comentario de textos invita a la *cultura de participación*, cuando, por ejemplo, enseña a los alumnos a relacionar la forma en que están escritos los textos con su contenido, porque las formas también tienen contenido (H. White): el mismo comentario vale para el análisis de las obras de arte. La narración tiene en sí misma un contenido: detrás del inicio, nudo y desenlace se esconde una trama, un interés del emisor que es necesario evidenciar. Detrás de la pomposidad del lenguaje de los regímenes totalitarios se esconde la voluntad de permanencia, la afectividad e irracionalidad, que justifican un orden injustificable racionalmente (L. Winkler). Es necesario evidenciar a los alumnos que detrás del *logos*, del que habla, siempre hay

El análisis y comentario de los fragmentos que sí aparecen es, además, extraordinariamente superficial y carece de significado:

-No aclara el origen intelectual de conceptos que aparecen en el fragmento: derechos naturales, libertad, soberanía nacional... De esta manera, el alumno pierde el hilo grueso existente entre la Ilustración y la revolución francesa; la *Enciclopedia* o Rousseau pierden todo significado. De hecho, como ha quedado claro al analizar el tratamiento que ofrece este manual de la Ilustración, se da al tema poca trascendencia. El tema de la Ilustración, siempre visto con temor por el pensamiento católico, queda aislado en el temario, como si no hubiera aportado nada a la modernidad.

- No aclara tampoco los conceptos que aparecen en el texto. 1) la referencia que hace el texto a “la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos del hombre” como “la únicas causas de las desgracias públicas” no merece ningún comentario: obligaría a una referencia, entre otras cosas, a las instituciones que sostienen la ignorancia como estrategia, al interés de la Ilustración por la educación, por crear ciudadanos conscientes... 2) El comentario señala brevemente que la igualdad jurídica destruye la sociedad estamental, sin señalar por qué (es un concepto básico que merece más comentario, a no ser que se quiera ocultar el sentido de los privilegios del Antiguo Régimen) y, sobre todo, sin explicar a los alumnos la diferencia entre la “igualdad jurídica” y la “igualdad social”, a pesar de la referencia en el texto a que las distinciones sociales sólo se pueden basar en la “utilidad común”, para que en el futuro sepan manejar, en la escuela y en la calle, esos dos conceptos de igualdad. Queda igualmente en el aire la relación entre estos conceptos y el modelo social capitalista. 3) Señalar que la Declaración entiende la propiedad “sobre todo como un derecho a la propiedad personal e individual, libre y responsable” es una afirmación gratuita, que no se sostiene en el texto y que obvia explicar el concepto burgués de propiedad como un derecho sagrado y sin límites. 4) Compara brevemente la soberanía nacional con la propia de la monarquía absoluta, pero no explica su origen intelectual y, sobre todo, no reflexiona sobre el concepto de “la Nación” que aparece en el texto, los cambios semánticos que ha sufrido esta palabra, el concepto revolucionario de nación. 5) Tampoco da ningún significado al concepto “ciudadano” frente al de “súbdito” ni a “la resistencia a la opresión”...

- Concluir el comentario señalando que ese documento condensa un programa político de las burguesías para eliminar el Antiguo Régimen e implantar una sociedad liberal y de clases (sin explicar conceptos) es añadir una información que no se desprende del propio análisis del texto. Es una suma de conocimientos.

- El comentario contribuye a consolidar conceptos aceptados en la sociedad actual, pero borra la posibilidad de alternativa. Si hubiera comparado esta Declaración de Derechos con la de 1793 (a la que tampoco este manual hace referencia en la lección propiamente dicha), el alumno aprendería a distinguir soberanía nacional y popular; que existe un concepto más amplio de “libertad” que incluye la libertad de asociación, por ejemplo (entendería por qué no se reconoce en 1789; a distinguir los distintos conceptos de “igualdad” (La declaración de 1793 se preocupa de los “ciudadanos infortunados”, habla de derechos sociales como la educación o la subsistencia, que debe garantizar “la sociedad”, el Estado)... a pesar de que consagra igualmente el derecho a la propiedad.

- Al no evidenciar la relación entre un texto jurídico y los modelos económicos y sociales, la historia queda reducida a compartimentos estanco, en “migajas” diría F. Dosse, carentes de sentido: una acumulación de conocimientos sobre los que no se reflexiona en absoluto.

Vacíos: La estrategia ideológica fundamental es el vacío, la carencia de significados.

Conclusión: Cultura del súbdito. Se exige meramente un trabajo mecánico, no crítico.

alguien que tiene un interés por convencernos de algo (Castoriadis). Un comentario de textos histórico debe enseñar a reflexionar sobre el significado y el uso de las palabras y el lenguaje para evitar que ocurra hoy lo que el lingüista V. Klemperer detectó en la lengua del III Reich, unos códigos, un lenguaje que “piensa por nosotros”.

Es necesario romper con los marcos tradicionales de los códigos disciplinares: un texto histórico está escrito con palabras, por lo que no es absurdo acudir a ciertos procedimientos de la lingüística. La gramática textual, que de otra parte manejan los alumnos de bachillerato en Lengua y Literatura, estudia aspectos a los que no son ajenos los textos históricos: la adecuación o la relación del texto y su contexto y su interpretación en relación con determinados elementos extralingüísticos (presuposiciones, intertextualidad o inclusión de un texto en otro texto), la coherencia, que da cuenta de la significación del texto (tema, selección de la información...); y la cohesión o mecanismos léxico- sintácticos que relacionan las distintas partes del texto²³. No se puede tampoco olvidar el uso en los textos históricos (lo mismo que en los manuales) de inclusores, alteraciones en la causalidad (metonimia), la sinécdoque, la prosopopeya...

Emilio Castillejo Cambra
Pamplona, setiembre 2008.

²³ M^a J. CUENCA, *Comentari de tests*, Valencia, Bullent, 1996.